ÖĞRENME İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇLARININ NİTELİKSEL YÖNTEMLE ARAŞTIRILMASI

Feyza Nur Yurduseven
181180112

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. H. Özden Bademci

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2022

ÖĞRENME İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇLARININ NİTELİKSEL YÖNTEMLE ARAŞTIRILMASI

Feyza Nur Yurduseven
181180112
Orcid: 0000-0002-2861-5045

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. H. Özden Bademci

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2022



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *'Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge'* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *'Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge'* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Lisans ve Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Eğitimim boyunca bilgi ve deneyimleri benim için yol gösterici olan tez danışmanım, süpervizörüm Doç. Dr. H. Özden Bademci'ye katkıları için teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca her kararımda, attığım her adımda olduğu gibi tez sürecimde de güvenlerini, sevgilerini, desteklerini hep yanımda hissettiğim sevgili annem ve babama minnettarlığımı sunarım. İhtiyaç duyduğum her türlü destekte yanımda olan kardeşlerime teşekkür ederim.

İnişli çıkışlı bu sürecimde sevgisi, ilgisi, anlayışını eksik etmeyen eşim Enes'e ve motivasyon kaynağım olan, beni bambaşka bir yolculuğa çıkararak attığım her adımı daha anlamlı kılan Yiğit'e varlıkları ve destekleri için teşekkür ederim.

Son olarak destek ve güvenleriyle yanımda olan tüm arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Feyza Nur Yurduseven

Şubat, 2022

ÖZ

ÖĞRENME İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇLARININ NİTELİKSEL YÖNTEMLE ARAŞTIRILMASI

Feyza Nur Yurduseven
Yüksek Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. H. Özden Bademci
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimleri üzerinde büyük rol sahibi olan öğretmenlerin ihtiyaçlarının anlaşılması, destekleyici topluluklar tarafından kapsanması kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışma odağa öğretmeni alarak öğrenme ilişkileri bağlamında öğretmenlerin ihtiyaçlarının anlaşılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma deseni kullanılmış, 10 öğretmen ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemleri ile analiz edilmiş 4 ana temaya ve ana temalara ait bazı alt temalara ulaşılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin kendilerini akademik becerileri kazandırmanın ötesinde sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesinde kritik bir rolde konumlandırdıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerileri desteklerken sınırlı psikoloji bilgisi, mevcut okul kültürünün etkisi ve okul ve aile arasındaki sınırlı ilişkiler nedenleriyle öğrenciyi desteklemekte zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları roller; meslektaşlar, idareciler ve öğrenciler ile ilişkiler; okulun fiziki şartları, öğrencilerin davranışları nedenleriyle sıklıkla duygusal yük hissettikleri görülmüş ve bu duygusal yükün sınıfın dışına taşınarak sosyal hayatlarını, fiziksel sağlıklarını, iyi oluşlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin besleyici ilişkiler yoluyla kapsanma ve deneyimlerini sindirme ihtiyaçlarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması için destekleyici topluluklar oluşturmanın gerekliliği görülmüştür. Bir

ekip tarafından kapsanma deneyiminin öğretmenlerin mesleki doyum ve performanslarını, iyi oluşlarını, kurumsal aidiyetlerini ve öğretmenin kapsama yeterliliğini destekleyeceği yönünde bulgular elde edilmiştir. Eğitim uygulamalarında klinik süpervizyonun gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ortaya konulan bulgulara karşın sosyal-duygusal öğrenmeyi odağa alan, içebakış imkanı tanıyan ve öğretmenin besleyici ilişkiler yoluyla desteklendiği yaklaşımların öğretmen eğitiminde ve eğitim uygulamalarında yer almadığı görülmüştür.

Destekleyici toplulukların disiplinler arası bir yaklaşım ile öğretmeni desteklemesi, travma bilgisine sahip bir ekibin varlığı ve öğretmenlerin ilişki içinde kapsanabilecekleri güvenli bir ortamın önemi ortaya çıkmıştır. İlerleyen zamanda yapılacak çalışmalarda eğitim uygulamalarında öğretmeni odağa alan ve destekleyen çok disiplinli bir çalışma modelinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme İlişkileri, Öğretmenlerin İhtiyaçları, Sosyal-Duygusal İhtiyaçlar, İçe Bakış , Klinik Süpervizyon

ABSTRACT

A QUALITATIVE STUDY ON THE NEEDS OF TEACHERS IN LEARNING RELATIONSHIPS CONTEXT

Feyza Nur Yurduseven
Master Thesis
Department of Psychology
Clinical Psychology Programme
Thesis Advisor: Assoc. Prof. H. Özden Bademci
Maltepe University Graduate School, 2022Name and Surname of student

Understanding the needs of teachers playing a major role in the social, emotional and academic development of students and their coverage by supportive communities have an critical importance. This study was carried out in order to understand the needs of teachers in terms of learning relations by taking the teacher in the focus. Qualitative research design was used, and data were collected by carrying out in-depth interviews with 10 teachers. The data obtained were analyzed with thematic and interpretive phenomenological analysis methods, 4 main themes and some sub-themes belonging to the main ones were reached.

As a result of the analyzes, it was seen that teachers base themselves in a critical role in supporting social and emotional development beyond acquiring academic skills. It has been revealed that teachers have difficulty in supporting students due to limited psychology knowledge while supporting social and emotional skills, the effect of current school culture, and limited relationships between school and family. It has been observed that teachers often feel emotional burden due to their roles, relationships with colleagues, administrators and students, the physical conditions of the school, and the behavior of students, and it has been revealed that this emotional load affects their social life, physical health and well-being by being carried out of classroom. Findings were obtained regarding the teachers' needs to be included through nurturing relationships and digest their experiences. Necessity of creating supportive communities has been seen in order to meet the needs of teachers. Findings have been obtained that being covered by a team will support teachers' professional satisfaction

and performance, their well-being, institutional belonging, and teacher's inclusion competence. The necessity of clinical supervision has emerged in educational practices. Despite the findings revealed, it has been observed that approaches that focus on social-emotional learning, provide reflection and support the teacher through nurturing relationships are not included in teacher education and educational practices.

The importance of supportive communities' supporting the teacher with an interdisciplinary approach, the existence of a trauma informed team and a safe environment teachers can be included in the relationship has emerged. In future studies, it is recommended to disseminate a multi-disciplinary working model that focuses and supports the teacher in educational practices.

Keywords: Learning Relationships, Teachers' Needs, Socio-emotional Needs, Reflection, Clinical Supervision

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... İİ
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ..... İİİ
TEŞEKKÜR ..... İV
ÖZ V
ABSTRACT ..... Vİİ
İÇİNDEKİLER ..... İX
TABLOLAR LİSTESİ ..... Xİ
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... Xİİ
KISALTMALAR ..... Xİİİ
ÖZGEÇMİŞ ..... XİV
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1
1.1. Öğrenme İlişkileri 8
1.1.1. Öğrenmenin Psiko-Nörobilimsel Temelleri 11
1.2. Mesleki Stres 13
1.3. Öğretmeye Etki Eden İlişkisel ve Duygusal Süreçler 15
1.4. Öğretmenin Sosyal ve Duygusal Açıdan Desteklenmesi 18
1.4.1. Kapsayanın Kapsanması: Süpervizyon 20
1.4.2. Öğretmenin Çok Yönlü Desteklenmesi 22
1.5. Araştırmanın Amacı 24
BÖLÜM 2. YÖNTEM 26
2.1. Nitel Araştırma 26
2.2. Araştırma Grubu 27
2.1. Dahil Etme Kriterleri 28
2.3. İşlem 28
2.4. Verilerin Analizi 29
2.4.1. Tematik Analiz 29
2.4.2. Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz 30
2.5. Öz düşümsellik 31
2.6. Etik 32
BÖLÜM 3. BULGULAR 34
3.1. Öğretmenin Bakış Açısıyla Öğretmen- Öğrenci İlişkisi 35
3.1.1. Öğretmenin Öğrenme Sürecindeki Rolü 35
3.1.1.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme 36

3.1.1.2. Öğrenmeye İlişkisel Yaklaşım 39
3.1.2. Öğretmenin Kendi Öğrenme Deneyimlerinin Öğrenme İlişkilerine Etkisi 41
3.1.3. Öğrenciyi Desteklemekte Zorlanma 44
3.1.3.1. Sınırlı Psikoloji Bilgisi 44
3.1.3.2. Desteklen(Me)Me: Mevcut Okul Kültünün Etkisi 45
3.1.3.3. Aile-Okul-Öğretmen İletişimi/Zayıflığı 47
3.2. Öğretmenin İhtiyaçları 48
3.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Duygusal Yükü 48
3.2.2. Kapsanma İhtiyacı 51
3.2.2.1. Ekip İçinde Destekleyici İlişkiler 53
3.2.3. Deneyimlerini Sindirme İhtiyacı 55
3.3. Öğretmenler İçin Destekleyici Topluluk Oluşturma:Kapsayanın Kapsanması 57
3.3.1. Bir araya gelme: Güvenli Alan Oluşturma 57
3.3.2. Öğretmenin Çok Yönlü Desteklenmesi 59
3.3.3. Travma Bilgisine Sahip Ekip 61
3.4. Kapsanmanın Öğretmen Üzerindeki Etkileri 63
3.4.1. Duygusal İyilik Hali /Olumlu Benlik Duyguları 63
3.4.2. Öğretmenin Kapsama Yeterliliğinin Artması 64
3.4.3. Mesleki Doyum/ Verimlilik/İş Performansı 65
3.4.4. Kurumsal Aidiyet 66
BÖLÜM 4. TARTIŞMA 68
4.1. Öğretmenin Bakış Açısıyla Öğretmen-Öğrenci İlişkisi 68
4.2. Öğretmenin İhtiyaçları 72
4.3. Öğretmenler İçin Destekleyici Topluluk Oluşturma 75
4.4. Kapsanmanı Öğretmen Üzerindeki Etkileri 78
BÖLÜM 5: SONUÇ 80
5.1. Katkılar, Sınırlılıklar ve Öneriler 83
EK'LER 84
EK 1. ETİK KURUL ONAYI 84
EK2. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU 85
EK3. DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME SORULARI 86
KAYNAKÇA 87

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler 27
Tablo 2. Analizler Sonucunda Ulaşılan Ana Ve Alt Temalar 34

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Duygusal Yük 80
Şekil 2. Kapsanmanın Etkileri 82

KISALTMALAR

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

NEET: (Not in Employment, Education or Training (İstihdam, Eğitim Veya Öğretimde Olmayan Kişi)

NDPC:ABD Ulusal Okul Terki Önleme Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TUİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

SOYAÇ: Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi

ÖZGEÇMİŞ

Feyza Nur Yurduseven
Psikoloji Anabilim Dalı

Eğitim

Derece	*Yıl*	*Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı*
Y.Ls.	2014	Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı
Ls.	2010	Maltepe Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Psikoloji Anabilim Dalı
Lise	2014	Rize TOBB Fen Lisesi

İş/İstihdam

Yıl	*Görev*
10/2019 - 05/2020	Faaliyet Yürütücüsü, SOYAÇ (Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar ile Uygulama Merkezi, İstanbul
10/2018 - 08/2020	Gönüllü Psikolog, Kartal Belediyesi Kadın Danışma Merkezi, İstanbul
02/2018 – 05/2018	Stajyer Psikolog, Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Hastanesi, İstanbul
09/2016-06/2017	Akran Danışmanı, SOYAÇ (Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar ile Uygulama Merkezi, İstanbul

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Eğitim kurumları, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla kurulmuşlardır (Geddes, 2017). Okul çağındaki çocuklar uyanık oldukları saatlerin çoğunu okulda geçirirler. Günde 3 ila 7 saat, haftada 5 gün, yılda en az 9 ay okuldadırlar. Okul deneyimleri çocuklar üzerinde büyük bir öneme sahiptir (Mallin, Walker & Levin, 2013). Çocukların gelişimleri, büyük oranda vakİtlerinin önemli bir bölümünün geçtiği okullarda tamamlanır (Kartal, 2011). Okullar, çocuk ve aile ile sürekli bir temas halindedir ve fiziksel ve zihinsel sağlığı teşvik etmek için ideal bir faaliyet ortamıdır (Fergus & Zimmerman, 2005; Topçu ve Demircioğlu, 2020).

Okul, çocukların hayatında koruyucu bir faktör, potansiyel bir risk ortamı veya her ikisi birden olabilmektedir(Maughan, 1988). Okul, çocuğun kendini güvende ve değerli hissetmesi için ilk ortamı olabilir. Çocuklar, onların ihtiyaçlarını karşılayacak güvenli, tutarlı bir yapıya ihtiyaç duyarlar (Geddes, 2017).

Akademik ihtiyaçların yanı sıra, sosyal ve duygusal ihtiyaçların öncelenmesi, güvenli bir okul ortamı ile bu ihtiyaçların karşılanması, olumlu ve güvenli ilişkiler kurulması öğrenme deneyimine katkıda bulunacaktır (Hallam, 2009). Araştırmalar, sosyal ve duygusal öğrenmenin öncelendiği tüm okul yaklaşımlarının öğrenciler ve okul personeli için olumlu etkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Banerjee, Weare ve Farr 2014 .

Öğrenme tek boyutlu olarak ele alınabilecek bir konu değildir; yoğun sosyal ve duygusal faktörleri barındırır (Hanko, 2016). Sosyal, duygusal ve akademik gelişim birbiri ile bağlantılı olduğundan bütüncül bir şekilde değerlendirilmelidir (Zins ve Elias, 2007). Araştırmalar, duyguların öğrenme, sosyal ilişkiler ve okula devam ile sıkı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir (Lyubomirsky, King, & Diener 2005). Duygular, öğrenme deneyiminin yapı taşlarından biridir ve merkezi sinir sitemi üzerinde de önemli etkileri vardır. Etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için çocukların duygusal ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması önemlidir (Wood ve Gus, 2017).

Sınıf içindeki her bir çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi farklı olduğu için sosyal ve duygusal ihtiyaçları da farklılık gösterecektir (Reid, 2017). İhtiyaçların fark edilmesi, güvenli bir okul ortamı sağlanması ve besleyici ilişkiler kurulması öğrenme üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Hallam, 2009). Okullarda, sosyal ve duygusal ihtiyaçların anlaşılması için geliştirilmiş politikalardan ziyade katı davranış ve disiplin politikaları daha yaygın görülmektedir (Reid, 2017). Olumlu bir öğrenme ortamı için disiplin uygulamaları yerine besleyici ve güvenli ilişkiler kurulması daha etkili olmaktadır (Bergin ve Bergin, 2009).

Okul topluluğu içinde öğrencilerin psikososyal ve bilişsel gelişimlerine etki eden ilişkilerin kalite ve tutarlılığı okul iklimi olarak tanımlanmaktadır (Keiser & Schulte, 2007). Loukas & Robinson (2004), okul ikliminin sistemdeki tüm bireylerin duygu, davranış ve tutumlarının bütünü ile oluştuğunu ifade eder Destekleyici ortamlara sahip olan okulların öğrenme deneyimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Pepper ve Thomas, 2002; Coyne, 2012). Ulusal Okul İklimi Konseyi (National School Climate Council) raporlarında olumlu ilişkilere sahip okulların çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuştur (Thapa ve ark., 2012). Öğrenme ve öğretmede öğrenci merkezli, iş birliğine açık ve olumlu kişiler arası ilişkilere sahip okulların sosyal ve duygusal gelişimi desteklemekte daha başarılı olduğu belirtilmiştir (Zsolnai ve Szabó, 2020). Okul iklimi öğrencilerin sadece akademik başarıları değil, benlik değerleri üzerinde de olumlu etkilere sahiptir (Coyne,2012). Okulda kapsayıcı bir ortam sağlanamaması, negatif bir okul iklimi söz konusu olması halinde ise çeşitli sonuçlar doğurduğu, okul terkine meydan hazırladığı oraya konulmuştur (Battin-Pearson ve Ark., 2000)

Okul terki, pek çok ülkenin önemli problemlerinden biridir (Dekkers ve Claassen, 2001). Okul terki oranlarının ülkelerin eğitim sistemlerinin kalitesine dair bilgi verdiğini söylemek mümkündür (Taylı, 2018). Sonuçları bakımından ele alındığı zaman eğitimin yanı sıra sosyal, toplumsal, politik etkileri mevcuttur. Suça sürüklenme (Cassel, 2013), ihmal ve istismara maruz kalmaya yatkınlık, olumsuz benlik duyguları gibi çeşitli sonuçları ortaya konulmuştur (Ballı ve Kartal, 2020).

Eğitim iş hayatına geçişte önemli bir roldedir ve okul terki genç işsizler problemi ile yakından ilişkilidir. Hem işsiz hem de eğitimin dışında kalmış gençler

için NEET (istihdam, eğitim veya öğretimde olmayan) kavramı ortaya çıkmıştır ve AB politikalarında önemli bir odak noktası haline gelmiştir (Susanli, 2016).

Okul terki ülkemizde de önemli bir problemdir (Toprakçı ve Yılmaz, 2013). Özellikle ortaöğretim çapındaki gençlerin eğitime erişim oranları oldukça düşüktür. OECD (2019) verileri OECD ülkeleri arasında Türkiye'nin bu yaş grubundaki gençlerde %72, 5 okullaşma oranı ile İsrail ve Meksika'nın ardından en düşük orana sahip ülke olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda %29, 5 oran ile en yüksek istihdam, eğitim veya öğretimde olmayan kişi (NEET) oranına sahip ülkenin de Türkiye olduğu görülmektedir (OECD, 2019).

Eğitime erişim ve okul terkine zemin hazırlama açısından önemli bir konu olan devamsızlık da Türkiye'de önemli bir sorundur (TCCB SBB, 2019). PISA 2018 raporunda son iki haftada yapılan devamsızlık oranı diğer OECD ülkelerinde %21,3 iken Türkiye'de %51,6 olarak ortaya konulmuştur (OECD, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı(MEB ,2020ab) ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK,2020) verileri ışığında zorunlu eğitim kapsamımda okula devam etmesi gereken ilköğretim çağında 105 bin , ortaöğretim çağında 69 bin ve lise çağında 534 bin olmak üzere yaklaşık 710 bin öğrencinin eğitimin dışında kaldığı ortaya konuşmuştur (akt. TEDMEM,2020). Pandemi öncesi dönemde dahi veriler oldukça yüksek iken pandeminin de etkisiyle bu oranlarda ciddi bir artış riski söz konusudur (TEDMEM,2020)

Dünyayı saran koronavirüs pandemisinin de okul terki üzerinde ciddi etkileri olacağı düşünülmektedir. Birleşmiş Milletlerin tahminleri doğrultusunda salgının ardından okula dönmeme riski olan çok sayıda öğrenci mevcuttur. Veriler okul öncesi dönem de %2,8 , ilköğretim %0.27 ve ortaöğretim kademesinde ise %1,48 oranında öğrencimin okul terki riski ile karşı karşıya kaldığını ortaya koymaktadır (UNESCO, 2020). Bir başka raporda ise koronavirüs pandemisi sonrası ekonomik sıkıntılar nedeniyle 10-16 milyon öğrencinin eğitime dönmeme ihtimalinden söz edilmiştir (Wagner, 2021). TEDMEM (2020) raporunda güncel veriler ışığında yapılan hesaplamalar sonucu Türkiyede okul terki riski bulunan öğrenci sayısının okul öncesi eğitimde 45 bin ilköğretimde 29 bin ve ortaöğretimde ise 83 bin olmak üzere yaklaşık olarak 160 bin olduğu belirtişmiştir.

Özellikle risk grubunda bulunan öğrencilerin takibinde öğretmenlere ve rehberlik servislerime önemli roller düşmektedir. Ebeveynleri işini kaybeden veya geçim sıkıntısı olan, öze gereksinimi olan, sosyal baskıya maruz kalma riski olan tüm öğrenciler için bu takip kritiktir. Belirlenen risklerin ardından okul terkinin önlenmesi için okul, öğretmen ve ilgili paydaşların, sosyal yardım kuruluşlarının iş birliği içinde olmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir (TEDMEM, 2020).

Eğitime ilişkin çalışmalarda ekosistem anlayışı ile sisteme dahil olan tüm kurum ve kişilerin dahil edilmesi önemlidir (Ballı ve Kartal, 2020). Smith ve Arkadaşları (2004) yalnızca çocuğu hedefleyen çalışmaların çok da etkili sonuçlar vermeyeceğini ve okulların doğası gereği ekolojik bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini belirtmiştir. Çocuk üzerinde etki sahibi olan faktörleri ve bunlar arasındaki etkileşimleri göz önünde bulundurmak önemlidir. Okul terkini anlamaya çalışırken de bireysel nedenlere odaklanmak yerine bir bütün olarak ele almanın gerekliliği vurgulanmıştır (Jozefowicz-Simbeni, 2008). Güngör (2019), çalışmasında bütüncül bir yaklaşım ile okul terkinin anlaşılmaya çalışılmasının öneminden söz eder.

NDPC(ABD Ulusal Okul Terki Önleme Merkezi) , okul terkini önlemek için temel strateji önerilerinde bulunmuştur. Okul terkinin bireysel bir problem olarak değil sistemin her parçasını ilgilendiren bir problem olarak ele alınması gerektiğinden söz eder. Bademci ve arkadaşları (2018) da benzer şekilde yaptıkları çalışmada bütüncül bir yaklaşım benimsemiş, sistemde bulunan diğer kişi ve kurumlar ile iş birliğinin okul terkini önlemedeki önemini vurgulamışlardır. Türkiye'deki okul terkine yönelik çalışmaları inceleyen bir araştırmada okul terkinin nedenlerine yönelik çeşitli araştırmalara karşın önleyici öneriler geliştiren araştırmaların az sayıda olduğu ortaya konulmuştu(Ballı ve Kartal, 2020)

Öğretmenler ile ilişkilerin de okul terkini anlama ve önlemede belirleyici bir rolde olduğu belirtilmiştir (Taylı, 2018). Öğretmenler ile kurulan ilişkinin niteliğinin okul terki üzerinde etkisi olduğu belirtilmiştir (Davis ve Dupper, 2004). Bademci ve arkadaşları (2018), risk altındaki öğrencilerin okul personeli tarafından desteklenmesinde aksaklıklar olduğunu, öğretmenlerin kritik bir rolde olmalarına karşı olumsuz etkilerinin varlığından söz eder.

Öğretmenler, okullardaki potansiyel bağlanma figürleri olarak eğitim sisteminin en önemli aktörlerindendirler (Geddes 2006). Öğretmenler, sadece akademik bilgi ve becerileri değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi desteklemekte de yardımcı roldedirler (Solomon,2017). Çocukların öğrenme ve gelişimleri üzerindeki önemli bir rol oynarlar (Masten ve ark, 2013). Çocuk okula başladığı zaman okul ve öğretmen kapsayıcı ebeveyn rolünü alır (akt. Reid, 2017; Salzberger-Wittenberg ve ark, 1983). Kurulacak güvenli ve destekleyici ilişkiler, öğretmenlerin çocuğa ilgi, merak ve anlayışı çocukların daha güvende hissetmelerine katkıda bulunur (Solomon,2017). Güvende olmak ve güvende hissetmek öğrenmekten daha önemlidir ve öğretmenler ile ilişkilerde güven sağlandığında öğrenme gerçekleşir (Sroufe ve Siegel 2011; Rose ve Gilbert, 2017).

Öğretmenler ile kurulan olumlu ilişkilerin duygu düzenleme, sosyal beceriler, akran ilişkileri gibi sosyal ve duygusal beceriler üzerinde önemli bir rol oynadığı ortaya konulmuştur. Aynı zamanda bu becerilerdeki artışın akademik başarıyı da ön gördüğü belirtilmiştir (Newland vd, 2019) ve okul terkinin nedenlerinden birinin de akademik başarısızlık olduğu bilinmektedir (Ballı ve Kartal, 2020). Okul terkinin bir diğer önemli nedeninin ise okul ile bağ kuramamak olduğu ortaya konulmuştur (Christenson ve Thurlow, 2004). Cefai ve arkadaşları (2015), okulda kurulan destekleyici ilişkilerin öğrencilerin okul ile bağ kurmasına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Değişen yüzyıl ile okullarda beliren ihtiyaçlar ve problemler giderek artmaktadır. Yaşanan değişimler sonucu öğretmenlerin çalışmalarının doğası da değişime uğramış, sorumluluklar ve beklentiler artış göstermiş, becerilerini iyileştirme ve güncelleme ihtiyacı doğmuştur (Crespi ve Dube, 2006). Gelişen pedagoji, eğitim politikaları, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişim gibi faktörler de öğretmenlerden taleplerin artması ile ilişkilidir. Gerekli olan sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler desteklenmeksizin yüklenen talepler ile gerekli kaynakların sağlanması arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır (Mccallum ve Price, 2010). Kennedy (2018) de benzer şekilde öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlama ve karşılama için girişimlerde bulunmaksızın öğretmenlere yüklenen sorumlulukların altını çizmektedir.

Weare (2015), artan beklentiler, sınıf içinde beliren çeşitli ihtiyaçları karşılama, sosyal ve akademik güçlükler, müfredat, eğitim standartları gibi faktörlerin öğretmenler üzerinde tükenmişlik ve olumsuz benlik duyguları gelişmesine neden olduğuna dair bulgular ortaya koymuştur.

Artan rol ve sorumlulukların aksine sanayileşmiş ülkelerde öğretmenlerin statü ve mesleki saygınlıkları düşmektedir (Moon 2007). Steel (2001), benzer olarak artık öğretmenlik mesleğinin hem öğrenciler hem kamu gözünde, saygı ve profesyonellik damgasını beraberinde getirmediğini vurgulamaktadır. Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştığı mesleki güçlüklere yönelik yapılan bir çalışmada da mesleki saygınlığın azalması problemler arasında ilk sıradadır (Esen, Temel ve Demir, 2017). Saygınlığın azalması, sadece mesleki statü ve öğrenciler üzerindeki etkinlik değil öğretmenlerin kişisel ve sosyal yaşamı üzerinde de olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Ölçüm ve Polat, 2016).

Öğretmenlerin çocuklar üzerindeki önemli rolü (Geddes, 2006), artan rol ve sorumlulukları (Louden, 2008) ve eğitime ilişkin güncel veriler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlere alan açan, odağa öğretmeni alan çalışmaların ön plana çıkmaktadır (Robert, 2017).

Öğrenme ve öğretmeye bakış açısı tek yönlü bir bilgi aktarımından; öğrenmeye ilgiyi canlandırmak için gerekli olan duygusal ve ilişkisel faktörleri anlamaya dayalı bir sürece doğru yönelmiştir (Lamond, Cramp, Coleyshaw ve Beck, 2012). Gillmore ve Anderson (2016), öğrenmenin duygusal faktörlerinin yanı sıra öğretmenin, öğretmenlerin mesleki ve kişisel deneyimlerinin duygusal boyutunu da ele almanın önemini vurgulamışlardır. Kişisel ve mesleki gelişimin sağlanması için öğretmenlerin sosyal ve duygusal süreçlerinin göz önünde bulundurulması değerlidir fakat yeterince göz önünde bulundurulmamaktadır (Steel, 2001).

French (1997), öğretmenlik mesleğinin müfredat bilgisi ve pedagoji eğitiminden daha fazlasını gerektirdiğini vurgular. Güncel eğitim vizyonları öğrenme ve gelişmeye devam edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun mümkün olması için ise öz-farkındalık, duyguları anlamlandırma gibi becerilerin desteklenmesi önemlidir (Nezhad ve Vahedi, 2011). Öğretmenlere öğrenme ve öğretmenin duygusal boyutları hakkında deneyimsel ve entelektüel olarak öğrenme fırsatı verilmesinin altı

çizilmektedir (French, 1997). Öğretmen eğitimine öğrenme ilişkileri ve dinamik süreçlere dair teori ve uygulamaların entegre edilmesinin sınıf içindeki uygulamalarda verimliliği arttıracağı belirtilmektedir (Nezhad ve Vahedi, 2011).

Türkiye'deki eğitim programları hakkında yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının verilen eğitimin öğretmenlik becerileri kazandırma ve sınıf içi uygulamaya hazırlama noktasında yeterli olmadığına dair bulgular ortaya konulmuştur (Kavas ve Bugay, 2009). Eğitimler sosyal ve duygusal öğrenme ve ilişki kurmayı odağa alan yaklaşımları kapsamamaktadır (Hasateş, Bademci ve Zabcı 2021). Benzer şekilde, mesleğe başladıktan sonra verilmekte olan hizmet içi eğitimlerin gerekliliğine karşın bu eğitimlerin ihtiyaçları belirleme ve cevap vermede yetersiz olduğu belirtilmektedir (Demirel ve Budak, 2003). Ek olarak, eğitimlerin deneyimlenen süreçlerden kopuk ve teorik bilgiye dayalı oluşunun öğretmenlerin bu tür eğitimlere yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği ortaya konmuştur (Karasolak, Tanrısevsin ve Konokman, 2013).

Literatürde, sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen etkileşimlerin hem öğrenciler hem de öğretmenler için gerekliliğini ortaya konmaktadır (Rae, Cowell ve Field , 2017). Öğretmenler için çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının ve yaşadıkları güçlüklerin anlaşılması, onlara uygun ortamın sağlanması zorlayıcı bir iş olabilir. Özellikle risk altında olan ve karmaşık ihtiyaçlara sahip çocukları desteklerken öğretmenlerin duygusal refahlarının önemli bir rolde olduğu literatürde belirtilmiştir (Roberts, 2017). Uzun süreli stres söz konusu olduğunda bireylere alan açılmaması halinde tükenmişlik gibi sonuçlar doğurması olasıdır (Çokluk, 1999; akt. Avcı ve ark., 2016) ve öğretmenlerin mesleki tatmin oranlarının git gide düştüğü ve risk altında bir meslek olduğu görülmektedir (Mccallum ve Price, 2010). Birleşik Krallık eğitim raporlarında da eğitim personelinin ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin problemlerin kritik bir seviyede olduğu ortaya konmuştur (Department for Education, 2016/17/18 ; akt. Kennedy, 2018).

Araştırmalar, öğretmenlerin ihtiyaçlarının anlaşılması ve karşılanmasının, dayanıklılıklarının desteklenmesinin, deneyimlerini anlamlandırabilmek için bir alan ve zaman tanınmasının önemi vurgulamaktadır (Lauchlan, Gibbs & Dunsmuir, 2012). Öğretmenlerin desteklenmesinin eğitim standartları ve öğrencilerin duygusal refahını desteklenmesinde önemli bir rolde olduğunu belirtilmiştir (Weare, 2010; Kennedy,

2018). Rae ve arkadaşları (2017) , daha kapsamlı olarak öğretmenlerin desteklenmesinin tüm okulun refah düzeyi, daha geniş bir çerçevede ise ulusal ekonomik, sosyal ve eğitimsel politikalar için kritik bir rolde olduğunu belirtmişlerdir.

1.1. Öğrenme İlişkileri

Öğrenme deneyimi, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin duygusal faktörlerinden etkilenir (Wilson,2017). Her iki taraf da sınıfa kaygılarını, beklentilerini, savunma mekanizmalarını ve duygularını getirirler ve karşılıklı bir etkileşim söz konusu olur (Salzberger-Wittenberg vd, 1999; akt. Youell, 2006). Literatürde öğretmen-öğrenci ilişkisinin dinamikleri ve etkileri üzerine yapılan araştırmaların yanı sıra bağlamsal faktörlere (Eisenhower, Bush, Blacher, 2015), çocuk ve öğretmenin karakterlerine de bakılmıştır (Kesner,2000; Nurmi, 2012).

Psikodinamik teoriyi temel alan araştırmalar ile bu ilişkinin dinamikleri ve sürece etki eden duygusal faktörler incelenmiştir. Kuramcılar çocuk-ebeveyn arasındaki ilişki ile çocuk-öğretmen arasındaki ilişkinin benzer dinamikler taşıdıklarını belirtir (Kennedy ve Kennedy, 2004; Pianta, 1999).

Bowlby'nin bağlanma teorisi (1969), çocukların ebeveynleri ile kurdukları ilişkinin içselleştirilmesi ve bunun çocukların kendilerine ve başkalarına yönelik algılarını, kişiliklerini etkilediğini belirtir. Bağlanma, bebek ile birincil bakım vereni arasında kurulan ilk ilişkidir (Blaustein ve Kinniburgh, 2010). Diğerlerine duyulan güven, öz farkındalık, düşünme kapasitesi ve empatinin temelleri de bu deneyimlere dayanır (Van Der Kolk, 2014). Bağlanma kuramı merceğinden, çocuğun başkalarıyla ilişki kurmaya yönelik içsel çalışma modelleri ebeveyn ile kurulan bu ilişkinin niteliğine göre şekillenmektedir (Bowlby, 1969). Bu içsel çalışma modelleri ve beklentiler diğerleri ile etkileşime girdikçe yeni ilişkilere aktarılır. Araştırmalar, geliştirilecek olan bağlanmanın okul hayatında da kuracağı ilişkileri şekillendireceğini destekler (Geddes,2017). Bebek anne tarafından kapsandığı ve bağ kurulduğu zaman başkalarıyla da başarılı sosyal bağlar kurma becerisi kazanılır. Başlangıçta anne-bebek olarak başlayan bu bağ zamanla yayılarak diğer aile bireylerini, akranları da içine alarak büyür (Colley ve Cooper,2017).

Aktarım, duygu ve düşüncelerin bir kişiden başka bir kişiye bilinçdışı bir şekilde 'transfer' edilme, geçmiş deneyimlerin yeni deneyimlere yansımasıdır. Önceki ilişkiler ileriki zamanda kurulacak olan ilişkilerde yeniden canlanabilir (Jones, 2004). Erken dönem ilişkilerde bastırılmış olan sevgi, öfke gibi güçlü duygular daha sonra bir başkasına yönlendirilebilir. Aktarıma verilen cevap ise karşı aktarım olarak adlandırılır, kişinin iç dünyasından dinamikler taşıyan duygusal bir tepkidir (Gabbard, 1995). Bu kavramlar terapist ve danışan arasında kurulan ilişki için kullanılsa da öğretmen-öğrenci ilişkisi dahil olmak diğer ilişkiler için de geçerlidir (Youell, 2006).

Okullar, kaygıyı kapsama ve öğrenmeyi desteklemede işlevsel bir rol oynayacak ilişkileri içermelidir (Reid,2017). Okullarda oluşturulan güvenli ve destekleyici ilişkiler öğrencilerin okul ile bağ kurmasına ve aidiyet hissetmelerine katkıda bulunur (Cefai ve ark., 2015).Çocukların kendilerini ait hissettiği, duygusal ve sosyal olarak güvenli bir ortam ve ilişkileri deneyimlemeleri, çocukların merak ve keşfetme arzularını destekler (Salzberger-Wittenberg ve diğerleri, 1999; akt. Bademci ve Karadayı, 2014). Güvende ve ait hisseden çocukların okula gelme motivasyonları artacaktır fakat aidiyet hissi oluşmadığı sürece öğrenciler de öğretmenlerde sürece katılmakta güçlük yaşayacaklardır (Bademci,2018).

Akademik ihtiyaçların yanı sıra, sosyal ve duygusal ihtiyaçların öncelenmesi, güvenli bir okul ortamı ile bu ihtiyaçların karşılanması, olumlu ve güvenli ilişkiler kurulması öğrenme deneyimine katkıda bulunacaktır (Hallam, 2009). Öğretmenler, sadece akademik bilgi ve becerileri değil aynı zamanda sosyal ve ilişkisel becerileri geliştirmekte de yardımcı roldedirler (Solomon, 2017). Öğretmenler, sınıf içindeki yaklaşımlarında sosyal ve duygusal ihtiyaçları ve her çocukta bu ihtiyaçların farklı olacağını göz önünde bulundurmaları önemlidir (Reid,2017).

Sınıf içinde duygusal açıdan daha hassas çocuklar da bulunur ve kurdukları ilişki farklı dinamikler içerebilir. Çocuk kapsayıcı bir ebeveyn figürünü içselleştiremediği zaman diğer insanlar tarafından sevilmediği ve değersiz olduğu duygusuna bürünür (Youell,2006). İyileştirme kapasitesi olan yetişkinler ile kurulan ilişkiler bu duygulardan kurtulmaya yardımcı olacaktır (Perry ve Slazavitz, 2006). Anlaşılma ve değer görmeyi deneyimleyen çocuklar kendilerine değer vermeyi öğrenecektir (Colley, 2017). Çocukların okulda güvenebilecekleri kilit bir yetişkinin

varlığı, çocukların sakinleşmesi ve öz düzenleme becerileri üzerinde de önemli etkilere sahiptir (Dingwall ve Sebba, 2018). Literatürde çocuklar anlaşıldıkları, güvende olduklarını hissettikleri sıcak ve empatik bağlar deneyimledikleri zaman travma semptomlarının da azaldığı belirtilmiştir (Thıerry,2017).

Davranışlar, içsel süreçlerin dışarı vuran parçaları olarak ele alındığında bir iletişim biçimi olarak görülebilir (Colley, 2017), öğretmenlerin de ilişki kurarken ve müdahalede bulunurken bu davranışları anlamlandırmaya çalışması önemlidir (Solomon,2017). Çocuk, anlaşıldığını hissettiği zaman iç ve dış dünyası arasında bir bağ kurulur ve yaşadığı zorluğun çözüme ulaşmasında yardımcı olur (Colley, 2017).

Literatürde, öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında pek çok araştırma mevcuttur. Benliğe ilişkin becerilerin temelinde yer alan ebeveyn figürleri ile kurulan ilişkiler ve erken dönem deneyimler her ne kadar kontrol dışı olsa da öğretmenler çocukların benlik duyguları üzerinde büyük bir role sahiptirler (Solomon,2017)

Öğretmenler ile kurulacak sağlıklı ilişkiler, öğrencilerin dayanıklıkları üzerinde pozitif etkiye sahiptir (Morsünbül ve Yazar 2021). Dayanıklılık, olumsuz yaşam olayları ile karşılaşılmasına rağmen karşılaştığı güçlüklerle baş etme becerisi olarak tanımlanabilir (Masten, 2011). Literatürde kullanılan akademik yılmazlık kavramı ise, tüm zorlayıcı koşullara rağmen bireyin akademik başarısını sürdürme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2002). Literatürde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı desteklerken psikolojik dayanıklılık ve müdahaleler hakkında bilgi sahibi olmaları ve aktif rol oynamaları, sadece teorik eğitim veren değil uygulayıcı birer model olmaları gerektiği, belirtilmektedir (Solomon,2017).

Öğretmenler, çocukların zihinselleştirme kapasiteleri üzerinde de etkiye sahiptirler (Solomon, 2017). Fonagy ve Target (2007) , 'Zihinselleştirme' kavramını kişinin kendisi ve diğerlerinin zihinsel durumlarını (örneğin ihtiyaçlar, inançlar, duygular, arzular, duygular, hedefler, amaçlar ve nedenler) ayırt etme yeteneği olarak tanımlamıştır. Üst bilişe , kendi düşünme süreçleri üzerine düşünmeye dair bir yetenek olan Zihinselleştirme kapasitesi başkaları ile iş birliği yapmamıza, duyguları anlamamıza kendimize ve diğerlerine ait olan durumları ayırt etmemize ve diğerlerini tanımamıza imkân tanır (Swan ve Riley, 2012). Bu kapasitenin geliştirilmesi

çocuklara kendilerinin ve çevrelerindekilerin zihinsel durumlarını anlamalarına, bunların davranışlar ile bağlantısını kurmalarına yardımcı olur (Solomon, 2017). Öğretmenlerin zihinsel işleyiş hakkında bilgilerini arttırmaları, bunun hakkında sınıfta konuşabilmeleri zihinselleştirme becerilerine katkıda bulunur. Bu da psikopatoloji riskini azaltır ve öğrenmeyi destekler bir niteliktedir (Valle ve Ark., 2016).

Duygusal olarak destekleyici öğretmenler; akademik etkinliklere katılım, olumlu akran ilişkileri, olumsuz davranışlardan kaçınma (NICHD,2002) ve sosyal yeterlilikler (Bergin ve Bergin, 2009) üzerinde olumlu etkiye sahiptir. İlişkinin niteliğinin bilişsel işlevler, sınıf içindeki davranışların yanı sıra öğrencilerin akademik ve davranışsal uyumları hakkında da belirleyici olduğu belirtilmiştir (Hamre ve Pianta, 2001).

Öğretmenlerle kurulan güvenli ilişkilerin, risk altındaki çocuklar için de koruyucu bir yol oynadığı bulunmuştur (Bergin ve Bergin, 2009). İlişkinin kalitesi, özellikle risk altındaki öğrenciler için, okul terki üzerinde etki sahibidir (Davis ve Dupper, 2004). Kurulan güvenli ilişkilerin saldırganlık, alkol ve madde kullanımı, şiddet gibi davranışlardan koruyabileceğini hakkında bulgular mevcuttur (NICHD, 2002)

1.1.1. Öğrenmenin Psiko-Nörobilimsel Temelleri

Güncel nörobiyolojik çalışmalar beraber öğrenmenin duygusal ve ilişkisel bileşenleri üzerine durulmaya başlanılmıştır (Karagiamopoulou, 2011). Perry ve Szalavitz (2006), Bessel van der Kolk (2014) gibi klinisyenlerin sinirbilim ve travma üzerine yaptığı çalışmalar öğrenme deneyimi ve öğrenme ilişkilerine de ışık tutar niteliktedir. Çocukların sınıf içindeki duygu ve davranışlarını anlamak için psikolojik bilgileri yanı sıra beynin anlaşılması esastır. Özellikle ayna nöronlar üzerine yapılan araştırmalar sonucunda, öğrenmenin ilişkisel ve sosyal yapısına odaklanılmış ve eğitim ve nörobilim arasındaki bağ ön plana çıkmıştır (Klingberg, 2014). Deneyimlerin duygular, davranışlar, öğrenme ve ilişkiler üzerindeki etkisinin anlaşılması hem öğrenciler hem öğretmenler için stresi azaltacak ve iyileşme potansiyelini arttıracaktır (de Thıerry, 2017).

Beyin gelişimi sadece biyolojik olarak değil, çocuğun sosyal ve psikolojik gelişimi bağlamında ele alınmalıdır, üç faktör birbirinden ayrı olarak düşünülemez.

Çocuğun erken dönemdeki deneyimleri, beyin gelişimi üzerinde derin ve uzun süreli etkilere sahiptir. Beynin sağlıklı bir şekilde gelişmesinde bakım veren ile kurulan bağ önemli bir yere sahiptir (Satchwell-Hırst,2017).

Erken dönem yaşantılar, beyin gelişimi ve öğrenme arasındaki ilişkiye odaklanmak çocukların sosyal-duygusal ihtiyaçlarının anlaşılması için önemlidir. Sınıf içindeki her bir çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi farklı olduğu için sosyal ve duygusal ihtiyaçları da farklılık gösterecektir (Reid,2017). Sinirbilim çalışmaları, erken dönem deneyimlerin sosyal ve duygusal işleyişten sorumlu beyin yapıları üzerindeki etkileri hakkında bilgi verir. Ebeveynler ile kurulan bağların beynin nörobiyolojik yapısı ve özellikle sağ yarım küresi üzerinde değişikliklere neden olduğu bilinmektedir (Schore, 2000,2001, 2009). Sağ yarım küre öz farkındalık, empati, sosyal ilişkiler gibi süreçler ile ilişkilidir (Schore2009).

Erken dönemlerde yaşanan ihmal ve istismar gibi deneyimler sonucunda çocuklarda duygusal hasarların yanı sıra nörolojik ve fiziksel hasarlara da neden olduğu kanıtlanmıştır (Perry, Szalavitz,2006). Bu dönemde yaşanan problemlerin sağ beyin üzerinde olumsuz etkileri olduğu ortaya konulmuştur (Schore, 2009). Erken yıllarda gelişen sağ beyin aynı zamanda travmatik deneyimleri saklama ve hayatta kalma ile ilgili işlevlerde stresle başa çıkma mekanizmalarında da etkilidir (Wittling ve Schweiger 1993, akt. Satchwell-Hırst,2017)

Erken dönem ihmal ve istismarlarının beyin üzerindeki bir başka etkisi ise yüksek düzeyde kortizol salgılanması ve normalden fazla stres tepkileridir (van der Kolk, 2014). Yüksek kortizol seviyesi hipervijilans (abartılı davranış yoğunluğu) ve duygusal değişkenlik ile ilişkilidir (Perry ve Szalavitz, 2006).

Beynin çocukluktan itibaren sürekli değişen ve gelişen yapıdadır, bu gelişim yetişkinlikte de devam eder. Erken dönem deneyimler olumsuz olsa ve gelişim üzerinde negatif etkilerde bulunsa dahi çocuk beyni ‘plastik’ bir yapıdadır, yani sabit, statik değil değişime açıktır. Böylece erken müdahale ve sunulacak yeni deneyimler ile nörobiyolojik hasarlar telafi edilebilir (Satchwell-Hırst,2017). Perry ve Slavizt (2006), iyileşme sürecinin ilişkiler ile gerçekleştiğinden söz eder.

Sinirbilim çalışmalarından elde edilen bulgular, kurulan güvenli ilişkilerin beyinde yeni bağlantılar kurulmasına ve olumlu değişimlere neden olduğunu

göstermektedir (Perry ve Szalavitz,2006). Schore (2009), beynin gelişiminin, başka bir beyin ile kurulan ilişki bağlamında gerçekleştiğini belirtmiştir. Perry ve Szalavitz (2006), kurulacak sıcak ve samimi ilişkiler ile örseleyici yaşantıların etkilerinin iyileşmesinin mümkün olduğunu belirtir. Okul için pek çok ilişkiyi içinde bulunduran bir organizasyondur. Yeni öğrenme deneyimleri çocukluk ve ergenlik boyunca yeni sinirsel bağlantılar kurulmasına katkıda bulunacaktır (Satchwell-Hırst, 2007).

1.2. Mesleki Stres

Öğretmenlik, genellikle mesleki stres sıklığı yüksek bir meslek olarak tanımlanmaktadır (Jarvis, 2002). Öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları stresler oldukça çeşitlidir. Yeterlilik/ yetersizlik korkusu, kimlik tehditleri(kontrolü kaybetme korkusu), beklentilerden kaynaklanan baskı, kendisine aktarılanlar sonucu açığa çıkan duygular öğretmenin kaygı yaşadığı durumlardır (French, 1997). Bu durumlara rol karmaşaları, disiplin ve öğrenci problemleri gibi durumlar da eklenebilir (Mintz, 2007).

Heterojen ve kalabalık bir ortam olan sınıfta öğrencilerin farklı ihtiyaçları bulunmaktadır. Özellikle risk altındaki çocuklar ile karşı karşıya iken sosyal ve duygusal süreçler hakkında bilgi sahibi olmamanın öğretmenlerin duygusal yükünü arttırdığı belirtilmiştir (Alisic, 2012). Alisic (2012), öğretmenlerin akademik becerileri kazandırma ile sosyal duygusal öğrenmeyi destekleme rolü arasında bir çatışma yaşadığından ve öğrencileri çok yönlü desteklemek isteseler dahi bilgi ve becerilerin eksikliği, müfredat ve aile beklentisi gibi çeşitli nedenlerin üzerlerinde strese neden olduğunu belirtmiştir.

Öğrencinin derse ilgisizliği, sınıf içindeki davranışları, öğretmene karşı tutumu gibi nedenler öğretmenler üzerinde strese neden olabilmektedir (Kaya ve Alım, 2015). Duygusal ihtiyaçları ebeveynleri tarafından yeterince karşılanmayan çocuklar endişe, dikkat ve davranışsal güçlükler, güvensizlik, öğretmene meydan okuma ve öfke, bilmemeye ve yardım istemeye tahammülsüzlük, başkalarına karşı duyarsızlık gibi özelliklere sahip olabilirler. Duygularını kabul etmekte güçlük yaşayan bir çocuk bilmeme ve yardım isteme ile karşı karşıya kaldığında öfkelenebilir ve bunu öğretmene yansıtabilir (Geddes, 2017). Özellikle travma deneyimleyen çocukların beyinleri hayatta kalmak ile meşguldür, nasıl güvende hissedeceği üzerine yoğunlaşmış haldedir.(van der Kolk, 2014). Dünyayı güvenilmez

ve tehlikelerle dolu bir yer olarak algılarken, öğrenmeye odaklanmaları bozulacaktır(de Thıerry,2017). Kaçınılmaz olarak öğretmene duyulan güvenleri, öğrenmeye karşı istek ve merakları etkilenir, derslere katılmama ve isteksizlik ile beraberinde devamsızlıklara hatta okul terkine yol açabilir(Geddes, 2017). Deneyimlerin duygular, davranışlar, öğrenme ve ilişkiler üzerindeki etkisi hakkında bilgi sahibi olmamak öğretmenlerin stres seviyelerini arttırabilmektedir. (de Thıerry, 2017)

Shernoff ve arkadaşları (2011), öğretmenlerin stres kaynaklarını inceledikleri çalışmada kısıtlı kaynak ve desteğin öğretmenler üzerindeki negatif etkilerinden söz etmişlerdi. Öğrencileri, yöneticilerin, müfredatın ve ailenin beklentilerini karşılamak için çeşitli roller almak durumunda kaldıkları ve fazla rollerin öğretmenler üzerinde strese neden olduğu ortaya konulmuştur (Shernoff ve ark, 2011).

Öğretmenlerin meslek yaşantılarında güçlüğe neden olan bir diğer etmen ise ilişkilerdir. Okullar içerisinde pek çok ilişki barındıran kurumlardır. Eğitim kaçınılmaz olarak bir ilişki bağlamında yürütülür (Youell, 2015). Kurum, personel, öğrenci ve ebeveynlerin birbirleri ile kurdukları ilişkiler öğrenmenin gerçekleştiği bağlamın oluşmasını sağlar (Steel, 2001). Öğrenme esnasında bilgi aktarımından çok daha karmaşık bir etkileşim meydana gelmektedir (French,1997). Yoğun duygusal ve ilişkisel deneyimler öğretmenler için zaman zaman zorlayıcı olabilmektedir (Gillmore ve Anderson, 2016).

Okul ortamındaki ilişkiler öğretmenler üzerinde, dolayısıyla öğrenme ortamı, sınıf iklimi gibi bağlamlar üzerinde önemli bir role sahiptir (Mccallum ve Price, 2010). Kişilerarası iletişimdeki zayıflıklar, yöneticilerin otoriter tutumu meslektaşlar arası rekabet ve destek görememe öğretmenlerin tanımladığı mesleki güçlükler arasındadır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Aileler ile ilişkilerde iletişim güçlükleri, ailelerin yüksek beklentileri ve iş birliği içinde olmama da öğretmenlerin tanımladığı güçlüklerdendir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018).

Okul içindeki ilişkilerde karşılaşılan olumsuzlukların öğretmenlerin mesleki doyumları, benlik duyguları, stres seviyeleri üzerinde negatif bir etkisi olduğu literatürde belirtilmiştir (Avcı ve ark., 2016). Kurulan ilişkilerin destekleyici nitelikte olmasının ise olumlu etkilerine yönelik bulgular mevcuttur (Carlson ve ark. 2012).

Okullarda öğretmenler için sağlanacak destekleyici ilişkiler önemli bir roldedir (Gillmore ve Anderson, 2016).

Mesleki stresin çeşitli rahatsızlıklar, bedensel ve zihinsel yorgunluk, uyku, beslenme gibi alışkanlıklarda çeşitli bozulmalar gibi fiziksel sağlığı etkileyen sonuçlar doğurduğu ortaya konulmuştur (Shernoff ve ark., 2011). Fiziksel salığa ek olarak iş hayatı ve sosyal hayat dengesi üzerinde etkili olduğu; aile bireyleri ve sosyal çevresi ile kişisel ilişkilerini etkilediği de belirtilmiştir (Shernoff ve ark., 2011).

1.3. Öğretmeye Etki Eden İlişkisel ve Duygusal Süreçler

Tüm örgütsel deneyimlerin derin duygusal temelleri vardır. Öğrenme-öğretme ilişkisinin duygusal temellerinden biri de kaygıdır (French, 1997). French, öğrenme ve kaygı arasındaki ilişkiyi anlamanın öğrenme ve öğretme deneyiminde açığa çıkan bireysel ve grup düzeyindeki savunmaların ve öğretmenin kapsama işlevinin anlaşılmasında kritik olduğunu belirtmiştir. Kaygıyı yalnızca rahatsız edici ve öğrenmeyi engelleyen duygu olarak düşünmenin yanıltıcı olacaktır. Kaygının, doğru ele alındığı durumlarda bir kaynak olarak kullanılmasının mümkün olduğunu vurgular (French , 1997). Belirsizlik ve değişimin neden olduğu endişeyi kapsamak ve güvenli bir öğrenme ortamı sunmak okulların sahip olması gereken özelliklerdendir. Okul ortamına girmek öfke, kaygı, korku, utanç gibi pek çok duygunun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Açığa çıkan duygular okulun kapsadığı tüm bireyler için zorlayıcı olabilir (Frank, 1998; akt. Kennedy, 2018)

Zorlayıcı duygulara karşı kurumlar çeşitli savunma mekanizmaları geliştirmektedirler. Erdemgil (2018) kurumsal savuna mekanizmalarını incelediği çalışmasında kurum çalışanlarının travma hakkında bilgi sahibi olmadıkları zaman çocuklar ile ilişki kurmaktan bilinç dışı bir şekilde kaçarak inkâr, duyarsızlaştırma gibi savunma mekanizmalarına başvurulduğunu ortaya koymuştur. Bibby (2010), bu mekanizmalara örnek olarak 'sıfır tolerans' olarak tanımladığı bir mekanizmada kurumlar açığa çıkan duygulara ve uyumsuzluklara karşı düşünmeye ve çözüm üretmeye kendini kapatmaktadır. Açığa çıkan duyguların ele alınmaması personelde psikolojik bir sıkıntının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir(akt. Kennedy, 2018).

Öğretmenler için çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının ve yaşadıkları güçlüklerin anlaşılması, onlara uygun ortamın sağlanması zorlayıcı bir iş olabilir (Roberts, 2017). Travmatik deneyimlere sahip çocuklarla çalışan profesyoneller, sürekli olarak travma semptomları ile karşı karşıya kalırlar. Bu konuda bilgi sahibi olmamaları halinde çeşitli güçlükler yaşama ihtimalleri vardır. Yapılan çalışmalarda, bu profesyonellerin daha fazla duygusal güçlük yaşadığı görülmektedir (Knight, 2013). Özellikle risk altında olan ve karmaşık ihtiyaçlara sahip çocukları ile çalışırken öğretmenlerin duygusal refahlarının desteklenmesinin kritik önemli literatürde belirtilmiştir (Roberts, 2017).

Bion'un(1962) Kapsayan-kapsanan teorisinde bebeğin, içinde bulunduğu durumu annesine yansıtma ile aktardığından ve annenin kendisine yansıtılan istenmeyen ve dayanılmaz duyguları ele alıp, düşlemleyerek geri yansıttığından bahsedilir. Anne kuşların yavru kuşları sindirdiği besinler ile beslemesi gibi anne bebeği kendi kapsama ve düşlemleme kapasitelerini kullanarak sindirdiği deneyimler ile besler.Bebek kaygılarının kapsandığını deneyimler ise 'düşünüldüğünü de deneyimler ve bu sayede düşünebilmeyi başarır. Öğrenme ve düşünmenin temelleri bu iki zihnin karşılaşmasında yatar (Canham,2006). Anne bebek arasındaki bu ilişkinin öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiye, öğrenme ilişkilerine temel sağlar (Henry ve ark., 2003)

Bion'un kapsama teorisinde bebeğin bulunduğu durumu annesine yansıtması gibi, çocuk da okul ve öğretmenine yansıtır (Youell, 2006). Öğretmenler kendilerine yansıtılan duyguları alma eğilimindedirler (Solomon, 2017). Öğretmenler okul ortamında çok yönlü bir ilişki kurarlar. Öğrencilerin yanı sıra aileler ve diğer personeller ile de yoğun deneyimler yaşarlar. Youell, Kurulan etkileşimler sonucunda öğretmenler sıklıkla kendilerine ait olmayan duygular ile baş başa kalabilecekleri ve anlamlandıramadıkları bir şekilde kızgın, başarısız, öfkeli hissediyor olabileceklerinden söz eder (Youell 2006). Bu deneyimlerin engellenmesi arzu edilen veya mümkün olan bir durum değildir (French, 1997).

Aktarılan duyguların yoğunluğu duygusal olarak zorlayıcı olabilir. Deneyimler üzerine derinlemesine düşünmek, anlamlandırmak önemlidir (French, 1997). Yoeull (2006) öğretmenlerin, öğrencinin bilinçli iletişimine açık olduğu kadar

bilinç dışı iletişimlerine karşı da açık olmaları gerektiğini, kendilerine yansıtılan bu duyguların farkına varabilirlerse kapsamanın gerçekleşebileceğini vurgular.

Klein'a göre, bebek emzirilirken yaşadığı hisleri anne ile özdeşleştirme eğilimindedir. Yaşadığı doyum hissini anne ilgisi ile özdeşleştirirken, memenin yokluğunda yaşadığı hisleri de kötü anne ile özdeşleştirir. İyi anne imgesinin korunması için iyi meme ve kötü meme olarak bölme bir savunma mekanizması olarak gerçekleşir. Youell, bu mekanizmanın okullarda da görüldüğünden söz eder. Tüm iyi şeyler bir öğretmene atfedilerek idealleştirilip, kötü şeyler bir başka öğretmene yüklenerek değersizleştirilebilir. Bölme mekanizmasını kullanan çocukların aile içinde deneyimlediği bölmeyi tekrar yaşıyor olması muhtemeldir (Youell, 2006). Diğer öğrenciler kardeş, öğretmenler ise ebeveyn rolüne konularak sevgi, hayranlık, kıskançlık gibi duygular açığa çıkabilir (French, 1997). Değersizleştirilmek öğretmen için güç bir durumken ideal öğretmen olmak başlangıçta keyifli bir deneyim olarak gözükebilir fakat zamanla gerçek dışı beklentiler öğretmenler için duygusal bir yük oluşturabilir (Youell, 2006).

Örseleyici deneyimlere sahip olan çocuklar ise , sevilmeme ve değersiz olma gibi duygulara ve dünyanın tehlikelerle dolu bir yer olduğuna dair inançlara sahiptir. İstenmediklerine dair inançlarını öğrenmeye ve öğretmene karşı ilgisiz görünerek yansıtmaları muhtemeldir. Bu yansıtma sonrasında öğretmen kendisini faydasız ve yetersiz hissetmeye başlayabilir (Youell, 2006).

Öğretmenler, yansıtma süreçlerin farkında olmadıklarında çocuğun döngülerine katılabilirler. Bu da çocuğun ihtiyaç duyduğu deneyime erişememesine neden olur. Önemli olan başkası tarafından yansıtılan duygular ile ne yapıldığıdır. Süreçlerin farkında olmak, ilişki üzerine düşünme ve daha geniş bir bakış açısına sahip olma imkânı tanır. Tam tersi bir durum ise öğretmenler için oldukça sıkıntı verici olabilir (Youell, 2006). Ellis ve Wolfe (2019)'un çalışmalarına göre, öğretmenler deneyimleri, duyguları üzerine düşünmek için gerekli ortamlara sahip olmadıklarında öğrencilere karşı öfke, korku gibi duygular açığa çıkmakta ve bu durum onları savunmasız bir konuma getirmektedir. Baş etme stili olarak öğrencilere karşı kontrolcü veya kaçınmacı tavırlar sergilemelerinin muhtemel olduğunu vurgulamışlardır (Kennedy, 2018). Öğretmenin baş etmekte güçlük yaşadığı duygular ile baş başa kalmasının

kapasitelerini sınırlayacağı ve işlevlerini kaybetmelerine neden olacağı belirtilmiştir. Böyle bir atmosferde çocukların ihtiyaçlarının karşılanması mümkün olmayacaktır (Braxton, 1995; Kennedy, 2018).

Her ne kadar öğretmen-öğrenci ilişkisi temelde olsa da personelin kendi arasındaki ilişkinin okulun kapsama kapasitesini etkilediği, kendilerini gözlemleyen öğrenciler üzerinde etkisi olduğu göz ardı edilmemelidir (Youell, 2006). Meslektaşlar ve diğer okul personelleri ile kurulacak ilişkiler niteliklerine göre birer kaynak olabilirler. Olumlu sosyal ilişkilerin stres ile başa çıkma ve verimli çalışma üzerine etkileri bilinmektedir. Olumsuz işyeri ilişkileri ve deneyimlerinin ise mesleki tükenmişliğe neden olabileceği bilgisi literatürde mevcuttur (Knight, 2013). Müdürler, meslektaşlar, diğer okul personelleri tarafından desteklenen öğretmenlerin stres seviyelerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu görülmüştür (Balaban, 2000)

Yoğun sosyal ve duygusal deneyimlerle karşı karşıya kalan öğretmenlerin desteklenme ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi önemlidir (Robert, 2017). Açığa çıkan duyguları ele almak için bir alan olmadığı durumlarda personelin çocuklar hakkında zorlayıcı duygulara kapılabilir. Bu durumların suçluluk, başarısızlık gibi benliklerini tehdit eden sonuçlar doğurmaktadır. Steel (2001), bu tür duyguların çocukların davranışlarından daha fazla strese neden olduğunu belirtmektedir (Ellis ve Wolfe , 2019). Personelde duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve olumsuz benlik duygularının oluşması literatürde mesleki tükenmişlik olarak tanımlanmıştır (Montgomery ve Rupp, 2005). Tükenmişliğin engellenebilmesi için personelin duygusal bir farkındalığa sahip olması gerektiğinden söz edilmektedir. Duygusal farkındalığın inşası için öğretmenlerin bir öz değerlendirme ortamına sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Canfield, 2005).

1.4. Öğretmenin Sosyal ve Duygusal Açıdan Desteklenmesi

Öğretmenlerin ihtiyaçlarının anlaşılması kadar karşılanması için uygun yapıların varlığı da önemlidir. Öğretmenler, karmaşık ilişkiler(öğrenciler, aileler, meslektaşlar, kurumlar vb.) ve zorlayıcı duygular ile sık sık karşı karşıya iken çalışma verimlerini ve duygusal refahlarını arttırma, kendilerine bakım sağlama imkânı tanıyacak destekleyici yapılara yönelik bir ihtiyaç belirmektedir (Steel, 2001). Literatürde öğretmenlerin birbirleri ile paylaşımda bulunabileceği güvenli ve

destekleyici ortamların olumlu sonuçlar sağlayacağına yönelik bulgular mevcuttur (Creese, Norwich ve Daniels, 2000).

Solomon öğretmenlerin desteklenmesi için iki temel yaklaşımın altını çizmektedir. Birinci yaklaşım öğretmenin zihinselleştirme, travma, bağlanma gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi olmak ve nefes egzersizleri gibi tekniklerle sınıf içinde kullanabileceği araçlar kazanmasını hedeflemektedir. İkinci yaklaşımda ise öğretmenlerin gözlemlerini, duygusal deneyimlerini, düşüncelerini ve fikirlerini paylaşabilecekleri alanlar oluşturmaktan söz eder (Solomon, 2017).

Solomon, öğretmenlerin duygusal refahını ve dayanıklılığını arttırmak için öğretmen içi destek ve paylaşım gruplarından bahseder. Öğretmenlerin kendi aralarında paylaşımlarda bulunmalarının, beraber düşünüp merak etmelerinin hem öğretmene hem de bir bütün olarak kuruma katkısının kritik bir önemi olduğundan söz eder (Solomon, 2017). İlişkiler, deneyimler, duygular yoğun ve karmaşık bir şekilde devam ederken öğretmenlere bunlar üzerine düşünme içi yer ve zamana sahip olmamasının duygusal refahlarını, stres ve tükenmişliklerini etkilediği ortaya konulmuştur(Steel, 2001; Ellis, 2012).

Kyriacou (2001), problemleri tartışmanın ve başkalarına duygular ifade etmenin, öğretmen tarafından rapor edilen kilit başa çıkma stratejilerinden bazıları olduğunu, ancak çoğu zaman öğretmenlerin bunu okullarında yapamadıklarını belirtir. Çalışanların neler olup bittiğini düşünme ve başkalarıyla düşünme için bir fırsata sahip olmaları önemlidir (Solomon, 2017). French, iyi bir öğretim için müfredat bilgisi ve pedagoji eğitiminden fazlasına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere grup içinde öğrenme deneyiminin duygusal boyutu ve kaygıları hakkında düşünme fırsatı verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır(French, 1997).

Bademci ve arkadaşlarının (2016) cezaevi çalışanları ile yaptığı çalışmanın bulguları personele güvenli ve kapsayıcı bir paylaşım ortamı sağlamanın iyi bir destek sistemi olduğunu ortaya koymuştur. Bion'un(1963) ebeveyn çocuk ilişkisinde bahsettiği kapsayıcı işlev benzer şekilde destekleyici grup çalışmalarında da görülmektedir. Araştırmalar, personele güvenli ve kapsayıcı bir alan sunmanın, personeli desteklemek için destek ve tartışma grupları oluşturmanın personel refahı üzerinde kilit bir rol olduğunu vurgulamaktadır (Bademci ve ark,¸ 2016; Ellis ve

Wolfe, 2019). Youell (2006), öğretmenin kaygısının grup tarafından kapsanmasının öğretmenin öğrenciyi kapsama kapasitesi üzerinde olumlu etkilerini vurgulamıştır.

1.4.1. Kapsayanın Kapsanması: Süpervizyon

Öğretmenler arası destek ve paylaşım gruplarına ek olarak bireylerin terapötik becerilere sahip profesyoneller ile gerçekleştirilen, deneyim ve duyguları üzerine düşünebileceği, süpervizyon çalışmalarının önemi de yapılan araştırmalar ile ortaya konmuştur (Roberts, 2017). Süpervizyon, literatürde ilişkilendirme ve yansıtmaları temel alan bir öğrenme ilişkisi olarak tanımlanmıştır. Süpervizyonlarda katılımcıların duygu, düşünce, tutumları ele alınmakta ve bunların diğerleri ile kurduğu ilişkilerde tepkileri üzerindeki etkilerine dair iç görü geliştirmeye dayanmaktadır (Shaffer ve Friendlander, 2017). Roberts (2017), eğitim ortamında süpervizyonları personelin güven ve destek ortamında yansıtmalar ve analizlerden faydalanılan, meslektaşları ile buluşmaları için düzenli ve disiplinli bir alan olarak tanımlar ve eğitimde personelin duygusal refahının sağlanması için gerekli bir araç olarak ele alınması gerektiğini belirtir. Süpervizyon aracılığıyla öğretmenlerin birbirleri ile paylaşımda bulunması, destek alması, öğrenme ilişkilerinin dinamikleri hakkında bilgi sahibi olması ve yaşadığı farklı deneyimleri anlamlandırabilmesi sağlanabilir. Çalışmaların grup düzeyinde yapılması deneyimden öğrenme olanağı da sağlamaktadır (Youell,2006).

Ellis ve Wolfe, yaptıkları çalışmalar sonucunda duygulara alan açmayı hedefleyen, kapsayıcı süpervizyonun personelin ruh sağlığına olumlu etkilerini vurgulamaktadırlar. Katılımcıların profesyoneller tarafından dinlenildiği veri anlaşıldığı zaman kaygı ve endişelerin kapsandığını belirtirler (Ellis ve Wolfe, 2019). Deneyimleri derinlemesine anlamayı hedefleyen uygulamalar, öğretmenlerin sınıf içine ve dışındaki davranışlarının ardındaki faktörlere odaklanmalarına imkân tanır (Farrell, 2015). Youell, öğretmenin deneyimlediği olayların neden olduğu duygulanımları anlamlandırma fırsatı bulunduğunda öğrencilerin deneyimlerini, kaygılarını anlamlandırma imkânı da bulacağını belirtmektedir. Öğrenci daha iyi anlaşılmış olmakta ve öğrenme süreci daha az kesintiye uğramaktadır(Youell, 2006).

Maxwell, derinlemesine düşünme, vaka analizi, duygularını paylaşmak için güvenli bir alan olarak tanımladığı grup süpervizyonunun ekip ruhu geliştirilmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Oturumların zamanla öğretmenler için birer kaynak

haline dönüştüğünü, yetkinlik, özgüven gibi benlik duygularında olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koyuştur (Maxwell, 2013). Roberts (2017), okul ortamında sağlanan süpervizyonun algılanan desteğin artışı, öğrencinin ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması, stres ve tükenmişliğin azaltılması gibi olumlu etkilerinden söz etmektedir. Literatürde süpervizyonun ruminasyon, stres ve tükenmişliğe karşı bir araç olarak kullanılabileceğine dair destekleyici çalışmalar mevcuttur (Steel, 2001; Ellis, 2012). Jackson da personel kaygısının kapsanmasının öğrencilerin ve öğretmenlerin duygusal refahları üzerindeki etkilerini vurgulamıştır. Grup çalışması sayesinde öğretmenlerin kaygı seviyelerinin azaldığını, rolleri ve birlikte çalıştığı bireyler hakkında daha olumlu hisler geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Jackson, 2008; Ellis ve Wolfe, 2019).

Süpervizyonun özellikle sosyal ve duygusal güçlük yaşayan çocukların anlaşılmasında önemli bir rolü vardır (Roberts,2017). Çeşitli güçlükler yaşayan çocuklarla çalışanlar ve öğretmenler için destekleyici süpervizyonun rolü hakkında çalışmalar mevcuttur (Maxwell, 2013; Steel, 2001, Ellis ve Wolfe, 2019). Okulların çocukların, özellikle sosyal ve duygusal güçlük çeken çocuklar ile karşı karşıya olunduğunda, becerilerini iyileştirmesi gerekmektedir. Süpervizyon desteği ile öğretmenlerin becerileri ve duygusal refahları arttırılabilir. Okul ruh sağlığı hizmetlerinin etkili bir şekilde devam etmesi için süpervizyon önemli bir araç olarak tanımlanmaktadır (Crespi ve Dube, 2006) .

Klinik süpervizyon, diğer alanlarda uzun yıllardır profesyonel gelişim aracı olarak kullanılmasına rağmen eğitim uygulamalarında kullanımı yaygınlaşmamıştır (Crespi ve Dube, 2006). Kennedy (2018), süpervizyonun öğretmen destekleme çalışmalarında yer almasının önemini vurgulamıştır. Bu tür yapıların yaygınlaşması, disiplinler arası iş birliği içerisinde uygulamalar yürütülmesi öğretmenler ve sonuçları itibariyle eğitim sistemindeki tüm bireyler üzerinde büyük bir rol oynayacaktır (Callicotta ve Leadbett, 2013).

1.4.2. Öğretmenin Çok Yönlü Desteklenmesi

Okul, farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin bir araya geldiği bir ortamdır. Sosyal, duygusal, zihinsel güçlük yaşayan, özel eğitim gereksinimi duyan, risk altında olan çocukların akademik eğitimin yanı sıra sahip olduğu ihtiyaçların karşılanması için çeşitli hizmetler tarafından desteklenmesi önemli bir konudur (Evans ve Parvord, 2017). Çocuğun sahip olduğu ihtiyaçların karşılanması ve yaşadığı problemlerin çözüme kavuşturulabilmesi için psikososyal yönden desteklenebileceği bir uzman topluluğuna (psikolojik danışmanlar, psikologlar sosyal hizmet uzmanları vb.) ihtiyaç duyulur (Özkan ve Kılıç, 2014). Çok kurumlu çalışma, ihtiyaçları tek bir kurum tarafından karşılanamayan çocuklar için önemli bir rol üstlenir (Evans ve Parvord, 2017). İş birliğine aileler ve okul personelinin yanı sıra, üniversiteler, sağlık kurumları, sosyal hizmet kurumları, toplum temelli kuruluşların dahil edilmesi de etkili sonuçlar için önemlidir (Henderson & Mapp, 2002)

Çok kurumlu çalışmalar, çeşitli kuruluşlardan uygulayıcıların (çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini etkileyebilecek sorunların önlenmesi, erken müdahale edilebilmesi için) bilgi, görev ve sorumlulukları paylaşarak birlikte çalışmasıdır. Çocukların farklılık gösteren ihtiyaçlarına cevap veren koordineli bir hizmet sağlar (Cheminais, 2009). Çok kurumlu çalışmalar daha bütüncül bir yaklaşım ile çocuğu kuşatır. Coleman, çok kurumlu kurumların hedeflerinin (1) risk altında olan/korumaya ihtiyaç duyan çocukları desteklemek ve yasal haklarını korumak için iş birliği , (2) tüm çocukların ihtiyaçlarını(sağlık, güvenlik, ekonomik refah vb.) anlamak ve karşılamak için iş birliği, (3) öğrenme ve iyi olmanın önündeki engellerin kaldırılması için farkı disiplinler arasındaki bir dizi beceri ve uzmanlığın bir araya getirilmesi olduğunu söyler (Coleman, 2006).

Çok kurumlu bir iş birliği, ihtiyaçlara karşılık vermek ve kaliteli hizmet sunmanın en verimli yolu olduğu belirtilmiştir (Miller ve Ahmad, 2000; Coleman, 2006; Salmon ve Rapport, 2005). Birleşik Krallıkta, çok kurumlu çalışmanın önemli çeşitli rapor ve belgelerle vurgulanmıştır. Bu şekilde bir çalışma modelini geliştirmek, bazı durumlarda, yasal bir gerekliliktir (NHS Health Advisory Service, 1995; Christian ve Gilvarry, 1999; akt. Salmon ve Rapport, 2005)

Disiplinler arası çalışmadan söz edince akla sadece psikolojik danışmanlar, psikologlar, sosyal çalışmacılar gelmemelidir. Polisler, sağlık çalışanları, tüm okul personeli, sosyal hizmet uzmanları, sivil toplum kuruluşları, adalet çalışanları da sürece dahil olması gereken uygulayıcılardır. Çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarının daha kapsamlı bir şekilde karşılanması için tüm bu uygulayıcıların birlikte çalışması, bilgi ve becerilerini bir araya getirmesi daha etkili sonuçların ortaya koyulmasına katkıda bulunacaktır (Cheminais, 2009).

Literatürde çok kurumlu bir çalışma modelinde psikososyal ihtiyaçların karşılanması için bir araya gelmiş disiplinlerin uyum içinde çalışmasının çocuklarının refah seviyelerini ve gelişimlerini olumlu yönde etkilediği bilgisi mevcuttur(Kılıç, 2014). Özellikle zorlu yaşam olaylarına sahip çocukların psikolojik dayanıklılıklarının arttırılması için sosyal çalışmacılar, politikacılar, adalet sistemi çalışanları ve topluluklar arasında disiplinler arası bir iş birliğinin önemini vurgulanmıştır (Garris, Davis, Szilagyi ve Kan, 2018). Çok kurumlu çalışma modelinin çocukların ruh sağlığını iyileştirmede kritik olduğu ve çocukların ruh sağlığında iyileşmeler sağladığı araştırmalar sonucu ortaya konulmuştur . Aynı zamanda çocukların akademik ve sosyal becerileri üzerinde de olumlu etkileri bilinmektedir (Pettitt, 2003).

Öğretmenleri desteklemek için en etkili yollardan biri olan süpervizyonun da disiplinler arası bir iş birliği ile yürütülmesi önemlidir. Disiplinler arası süpervizyon, farklı meslekler gruplarının bir araya gelmesini içermektedir. Farklı bakış açıları ve rollerin birleşmesi çocukların ihtiyaçlarını anlama ve karşılama becerilerine yardımcı olmaktadır (Solomon ve Nashat 2010). Callicotta ve Leadbette (2013) terapötik becerilere sahip profesyoneller ile öğretmenlerin bir araya geldiği süpervizyonun yeni bir bakış açısı sağlayacağını ve kolaylaştırıcı etkisini vurgulamaktadır.

Hishelwood (2009), eğitimde terapötik yaklaşım için profesyonellerin düzenli olarak okul personeli ile çalışmasının, sisteme katılmasının yeni anlayışlar sunma, içebakış imkânı tanıma ve kapsanmayı deneyimleme için önemli olduğu görüşündedir. Bu tür bir paylaşım ortamında ilişkisel bir bağlamda öğrenme ve öğretme üzerine düşünmek ve deneyimlerin içsel süreçlerine etkilerini anlamak için önemli bir fırsat olabileceği vurgulanmaktadır (Salzberger-Wittenberg ve ark. 1983; akt. Youell 2006). Callicotta ve Leadbetter (2013), öğretmenlerle yapılan destek gruplarının sistemik ve

psikanalitik kavramlara dayanan derinlemesine düşünmeyi temel almasının kritik bir öneme sahip olduğunu, diğer destekleyici gruplardan daha olumlu sonuçlar doğuracağını savunmaktadır. Bu düşünme yöntemi ile grup ve bireysel süreçlerin daha geniş sistemle bağlantısı üzerine düşünme kabiliyeti, duyguları anlamlandırma becerisi, bireyin ve tüm okulun refahı gibi konularda olumlu etkilerini ortaya koymuşlardır(Callicotta ve Leadbetter , 2013)

Maxwell, sistemik bir yaklaşımlar çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarının karşılanması için grup ve aile dinamikleri, sosyal ve duygusal gelişim, güvenli bir alan sağlama gibi bilgilere sahip olmanın önemini vurgulamaktadır. Aynı zamanda psikologların çok sistemli bir yapı olan okulda terapötik becerilerini, bilgilerini, okuldaki dinamikler hakkındaki anlayışlarını kullanmasının olumlu etkilere sahip olacağını belirtmektedir (Maxwell , 2013) Callicotta ve Leadbette (2013) da benzer şekilde grup kolaylaştırıcılarının terapötik becerilere sahip olmasının, esnek, güvenli ve kapsayıcı bir grup ortamı sunabilmenin, sistem düzeyinde faydaları olacağından söz etmektedirler.

1.5. Araştırmanın Amacı

Yapılan literatür taraması kapsamında daha önce Türkiye'de öğretmenlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının anlaşılmasını odağa alan, disiplinler arası iş birliği ile desteklenmesini ve klinik süpervizyonun eğitim uygulamalarında işlevini anlamayı hedefleyen sınırlı sayıda araştırmanın yürütülmüş olduğu görülmüştür. Farklı kurumlarda gerçekleştirilen bazı çalışmalarda terapötik grup çalışmaları gerçekleştirilmiş, kurumların bilinçdışı savunma mekanizmaları (Erdemgil, 2018) , psikososyal desteğin personel üzerindeki faydaları (Bademci ve ark., 2016) gibi konular incelenmiştir. Kapsayıcı işlev ve öğrenme ilişkileri kavramları hakkında da kısıtlı araştırma vardır (Hasateş ve ark., 2021). Terapötik grup çalışmalarına yönelik literatür incelendiğinde sadece rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında süpervizyon kullanımının incelendiği görülmektedir (Çetinkaya ve Karaırmak, 2012).

Öğretmenlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının öğrenme ilişkileri bağlamında anlaşılması, artan rol ve sorumluluklar, çeşitlenen problemler karşısında öğretmenlerin duygusal deneyimlerine alan açılması, yaşadığı güçlüklerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğretmenin sesini duyurmayı, öğretmenin ihtiyaçlarını derinlemesine

anlamayı hedefleyen bu çalışmanın Türkiye'de bu konuda yapılan sınırlı çalışma olduğu da göz önünde bulundurulursa literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir

Öğretmenleri desteklemenin öğrenciler ile ilişkilerinde olumlu etkileri olacağı ve ülkemizde güncel ve önemli bir problem olan okul terkini önlemede rol oynayacağı da düşünülmektedir. Bununla birlikte destek sistemlerinin meslektaşlar arası bir paylaşım grubundan farklı olarak psikodinamik süreçler hakkında yetkin olan profesyoneller ile , disiplinler arası iş birliği yürüterek çok yönlü bir destek yürütülmesinin sağlayacağı katkılar hakkında bir farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Öğrenme deneyimin anlamak için Davranışçı, Bilişsel-Davranışçı, Psikodinamik yaklaşım gibi farklı yaklaşımlardan söz edilebilir. Davranışçı yaklaşımların tek başına sınırlı açıklama getirebileceği ve müdahale tekniklerinin manipülatif olabileceği yönünde eleştiriler mevcuttur (Colley ve Coopler,2017). Davranışlar, buzdağının su üstünde kalan kısmı gibidir, asıl büyük parça o davranışlara neden olan duygusal yapıdadır. Davranışların arkasında yatan karmaşık bir duygusal yapının varlığı düşünüldüğünde dışa vurulan davranışlar yeterli cevabı vermeyebilir (Gus ve Wood,2017). Psikodinamik yaklaşım ise ilişkisel süreçlere odaklanır (Colley ve Coopler, 2017). Psikodinamik yaklaşımın odağa aldığı ilişkilerin sosyal duygusal gelişim ve öğrenme üzerindeki önemi vurgulanmıştır (Colley ve Coopler, 2017). Bu araştırmanın literatür çalışmasında ilişkisel yaklaşımın gerekliliği ortaya konulmuştur.

Aktarım, içebakış, öğrenme ilişkileri, kapsayıcı işlev, ilişkisel süpervizyon gibi kavramlar hakkında eğitim alanında bir iç görü kazandırmak hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda eğitim uygulamalarında salt pedagojik bakış açısı yerine klinik psikoloji ile entegre edilerek sağlanacak bütüncül bir bakış açısının sağlayacağı katkıların öne çıkacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda klinik psikolojinin sadece bireysel ve patolojik süreçleri değil, pek çok ilişkisel ve duygusal süreci içinde barındıran toplum temelli çalışmalarda da rolünü ortaya koyacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 2. YÖNTEM

2.1. Nitel Araştırma

Bilim tarihine 17. yüzyıldan itibaren hâkim olan pozitivizmin nesnel ve indirgemeci yaklaşımının yirminci yüzyılda tartışılmaya başlanmasıyla birlikte öznel bilgiye önem veren bir yaklaşım yaygınlaşmaya başlamıştır (Baltacı, 2019). Duygular, ilişkiler, düşünceler karmaşık kavramlar söz konusu olduğunda salt nicel veriler yerine bütüncül bir yaklaşımın daha uygun olacağı düşünülmektedir (Merriam ve Grenier, 2019, Baltacı 2019).

Nitel araştırma desenleri, yorumlayıcı, bütüncül ve disiplinler arası bir yaklaşımı benimser. Araştırma yapılan konu bireylerin o konuya atfettikleri anlamlar açısından ele alınır (Altunışık ve Diğerleri, 2005). Nite araştırma; görüşme, gözlem, söylev analizi vb. veri toplama teknikleri ile olguları doğal ortamları içinde anlamaya ve araştırmaya dayanan bir yöntemdir (Yıldırım, 1999). Bu araştırma yönteminde olaylar arasında neden-sonuç ilişkisine dayalı bir bağ kurulmaz. Sayısal veriler ve istatistikler yerine nitel analizler ön plandadır. Öznel ve yorumlayıcı bir süreç söz konusudur (Neuman, 2012).

Nicel araştırma, ölçme yöntemleri ile toplanan verilerin istatistiksel analizler ile genellenmesine dayanan bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda ise genelleme amacı güdülmeksizin ele alınan konunun derinlemesine anlaşılması üzerine odaklanılmaktadır. Nicel araştırmalarda sayısal verilerin ön plana çıktığı tanımlayıcı bir yaklaşım hakimken nitel araştırmalarda sonuca varma, genelleme gibi amaçlar güdülmeyen yorumlayıcı bir yaklaşım hakimdir (Yıldırım, 1999). Bilginin öznelliğine vurgu yapılan nitel araştırmalar nicel yöntemlerin aksine küçük bir gruptan elde edilen verilerin analizine odaklanmaktadır (Teddlie ve Yu, 2007).

Geçerlik ve güvenilirlik nitel araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı bir şekilde ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Krefting, nitel araştırmalarda bu kavramların yerine inanılırlık, bulguların doğruluğu, uygulayıcının yetkinliği gibi kavramların daha tanımlayıcı olacağını belirtmiştir (Krefting , 1991). Geçerlik ve

güvenilirliği arttırmak için veri toplama yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, görüşmelerin gözlem ve yazılı veriler ile güçlendirilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri toplama yöntemleri nitel araştırmalar için gözlem, görüşme, doküman analizi, odak grup görüşmeleri şeklimdedir. Görüşme, katılımcıların incelenen konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini betimlediği, derinlemesine anlattığı bir tekniktir.. Bu teknik sayesinde katılımcının tutum, algı, düşünce vb. gibi öznel bilgilere ulaşılabilmektedir Bengtsson, 2016). Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, odak grup gibi çeşitli görüşme teknikleri kullanılmaktadır (Bengtsson, 2016).

2.2. Araştırma Grubu

10 öğretmen ile bir defalık çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 34,7 ve standart sapması 10,61' dir. Katılımcıların kişisel bilgileri gizlemiş olup 'numaralandırma' kullanılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılım1cılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Branş	Mesleki Deneyim (Yıl)	Okul Sayısı	Bulunulan Okuldaki Deneyim
Katılımcı 1	55	Erkek	Sınıf	25	5	1
Katılımcı 2	26	Kadın	Fen	4	1	4
Katılımcı 3	53	Kadın	Sınıf	18	4	3
Katılımcı 4	28	Kadın	Matematik	5	1	4
Katılımcı 5	34	Kadın	Matematik	17	2	5
Katılımcı 6	30	Kadın	Okul Öncesi	6	2	1
Katılımcı 7	26	Kadın	Rehber	3	1	3
Katılımcı 8	34	Erkek	Sınıf	10	1	10
Katılımcı 9	28	Kadın	İngilizce	6	1	6
Katılımcı 10	33	Erkek	Sosyal Bilgiler	9	1	9
N	***Ort.***					
11	34,7					

2.1. Dahil Etme Kriterleri

Katılımcılar için herhangi bir branş(Türkçe, Matematik vb.) kriteri belirlenmemiştir. Özel eğitim, özel öğretim kursları gibi kurumlarda çalışan öğretmenler ile görüşülmemiştir. Öğretmenlerin aktif olarak öğretmenlik yapıyor olması belirlenen ilk kriterdir. Görüşme sorularının sınıf içindeki ilişkiler, meslektaşlar ile ilişkiler gibi konulara odaklanması nedeniyle aktif olarak öğretmenlik yapıyor olma kriteri belirlenmiştir.

2.3. İşlem

Öğretmenler çalışmaya ilk olarak sosyal ağlar üzerinden yapılan duyurular ile davet edilmiştir. Öğretmenlere kartopu örnekleme modeli ile ulaşılmıştır. Görüşülen kişilerden çalışmaya katkı sağlayabilecek birisinin yönlendirmesi ile araştırma grubuna erişişlmesi kartopu örnekleme modeli olarak adlandırılır (Grix, 2010). Belirlenen kriterlere uyan katılımcılara Bilgilendirilmiş Onam Formu e-posta yoluyla iletilmiştir. Onam formunda çalışma ve görüşme hakkında bilgi verilmiştir. Ek olarak gizlilik hakkında da bilgi verilmiştir. Görüşmenin ardından bilgi edinmek istemeleri halinde ulaşabilecekleri iletişim bilgileri sunulmuştur.

10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşme öncesi öğretmenlerden kendilerini rahat hissedebilecekleri sessiz bir ortamda olmaları önerilmiştir. Araştırmacı da aynı hassasiyetleri göstererek gizliliği sağlayacak bir ortamda görüşmeye hazırlanmıştır. Onam formunun ardından belirlenen ortam zaman diliminde öğretmenler ile online platform (Zoom) üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin bilgi ve onayı dahilinde ses kaydı alınmış, ardından yazıya dökülmüştür.

Her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Veriler saklanır ve yazıya dökülürken gizlilik ilkesine dikkat edilmiştir. Görüşme esnasında yarı yapılandırılmış, yönlendirici olmayan ve katılımcıların kendi duygu ve deneyimleri üzerine derinlemesine düşünme amacı taşıyan sorular yönlendirilmiştir. Görüşme esnasında ihtiyaç duyulması halinde takip soruları sorulmuştur.

Verilerin analizinde tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi kullanılmış ve bulgular raporlaştırılmıştır. Verilerin güvenilirliğini arttırmak amacıyla analizler grup çalışması eşliğinde gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

2.4.1. Tematik Analiz

Tematik analiz, nitel araştırmada kullanılan bir analiz yöntemidir. Verilerin detaylı bir şekilde analizi ve sınıflandırılması ortaya konan temalar ile sağlanır. Araştırmanın pek çok boyutu hakkında bilgi elde edilmesine katkıda bulunur (Boyatzis, 1998). Tematik analiz sayesinde toplanmış olan veriler anlamlandırılır. Erişilerbilir ve esnek bir analiz yöntemidir ve veriler arasında ilişki kurmak için temel sağlar (Braun ve Clarke, 2019). Tematik analiz ile veriler anlamlandırılırken içinde tekrar eden örüntüler ve ortak söylemler ön plana çıkar ve araştırma sorusu ile ilişkilendirilerek bulgular elde edilir (Braun ve Clarke, 2006). Analiz verilerin toplanma süreci ile başlamakta olup son halini alıncaya kadar devam eder. Araştırma sorusu ve elde edilmiş olan veri hakkında ‘zengin bir betimleme’ imkânı tanır (Braun ve Clarke, 2019)

Braun ve Clarke (2006), tematik analiz için 6 basamaklı bir yaklaşım önermektedir.

Araştırmacının verilere aşinalığı (1): Bu aşamada elde edilen verilerin dikkatli bir şekilde defalarca gözden geçirilir, fikirler not edilir. Vurgulanmak istenilen noktalar belirlenir.

İlk kodları oluşturma (2): Gözden geçirilen verilerde vurgulanmak istenen, verileri özetleyen kodlar belirlenir. Oluşturulan koda ilişkin veriler bir araya getirilir.

Temaları araştırma (3): Bu aşamada kodlar gözden geçirilerek oluşturulmuş olan kodlar ve veriler olası temalar altına yerleştirilir.

Temaları gözden geçirme(4): Olası temalar belirlendikten sonra temaların kodlanmış veri içerikleri ve bütün ile uyumu gözden geçirilir

Temaları tanımlama ve isimlendirme(5): Bu adımda her tema içeriğini özetleyecek ve bütünü tanımlayabilecek şekilde sadeleştirilir ve isimlendirilir.

Raporlama(6): Son olarak destekleyici doğrudan alıntı örneklerinin belirlenmesi, içeriklerin son kez analizi, elde edilen bulguların araştırma sorusu ve mevcut literatür ile ilişkilendirilmesi gerçekleştirilir. Yapılan analizler alan yazına uygun bir dil kullanılarak raporlaştırılır.

Bu çalışmada da veriler analiz edilirken önerilen tematik analiz basamakları takip edilmiştir.

2.4.2. Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz

Yorumlayıcı fenomenolojik analiz, bireylerin deneyimlerinin detaylı bir şekilde incelenmesine yönelik bir yaklaşımdır. Bireylerin deneyimlerini anlamlandırma şekillerine yönelik psikolojik bir ilgi içeren analiz yöntemidir (Smith ve Osborne, 2004). yorumlayıcı fenomonelojik analizde amaç katılımcıların sosyal ve bireysel dünyalarını anlamlandırma şekillerini araştırmak , deneyimlerin katılımcılar için ifade ettiği anlamı keşfetmektir. Dinamik bir analiz sürecidir ve araştırmacı aktif bir rol oynar (Smith ve Osborne, 2004).

Pietkiewicz ve Smith (2014), araştırmacılar için üç adımdan oluşan esnek bir yorumlayıcı fenomenolojik araştırma modeli önermiştir.

Çoklu okuma ve not alma(1): İlk aşama araştırmacının yazılı, sesli verileri tekrar gözden geçirmesini, görüşme atmosferini anımsamasını önermektedir. Araştırmacının verilere derinlemesine odaklanması hedeflenmektedir, her bir tekrar araştırmacıya yeni bir iç görü sağlayacaktır.

Notları temalara dönüştürme(2): İkinci aşamada dökümanlardan ziyade araştırmacının notlarına odaklanma ön plandadır. Çıkarılmış olan notların temalara dönüştürülmesi beklenir. Araştırmacı ifadeleri daha psikolojik bir kavramsallaştırma ile ortaya koyacaktır.

İlişki kurma ve temaları kümeleme(3): Son olarak temalar arasındaki bağlar incelenir, benzerliklerine göre gruplandırılır. Bütüne uymayan temaların fark edilmesi ve çıkarılması bu aşamada sağlanır.

Bu çalışmada da önerilen yorumlayıcı fenomenolojik analiz basamakları gözetilerek veri analizi yapılmıştır.

2.5. Öz düşümsellik

Nitel araştırmaların öenmli bir parçası öz düşünümselliktir. Literatürde bireyin farkındalığını kendisine çevirme, kendini yorumlayabilme kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır tanımlanır. Araştırmacı ile araştırma bağlamı arasındaki ilişkiye yönelik bir farkındalığa sahip olmak olarak da ifade edilir(Macbeth, 2001). Düşünümsellik, öz farkındalıktan farklı olarak araştırmacı ile katılımcılar, yorumlar, veriler vb. arasında dinamik bir etkileşim oluşturması ile ayrılmaktadır. Öznellik kavramı ile karıştırılmamalıdır. Düşünümsellik, verilerin bulunduğu bağlam hakkında bilgi sağlaması ile araştırmaya geçerlilik katmaktadır (Etherington, 2007). Verileri toplama, araştırma bağlamını belirleme gibi konularda araştırmacının kendi değer, inanç ve deneyimlerini inceleme imkanı tanır. Aynı zamanda düşünümselliğin araştırmacı üzerinde bireysel ve mesleki bir gelişime neden olacağı düşünülmektedir (Fidan, 2018).

Araştırmacı Psikoloji lisans eğitimi ardından da Klinik Psikoloji Yüksek lisans eğitimi esnasında SOYAÇ tarafından gerçekleştirilen çeşitli toplum temelli projelerde yaklaşık 3 yıl görev almıştır. Bu projelerde farklı gruplar ile çalışma imkanına sahip olmuştur. Lisans eğitimi esnasında okul terki riski olan lise çağındaki öğrenciler ile akran temelli terapötik destek çalışmalarında akran danışmanlığı yapmıştır. Projede okul terki riski olan öğrenciler bağlanma ilişkisinin tesisi yoluyla akran temelli terapötik yaklaşım modeli desteklenmişlerdir (Bademci ve ark., 2018). Yüksek lisans eğitimi esnasında toplum temelli proje öncesi saha çalışması, proje yazım dahil olmak üzere pek çok aşamada rol almış, öğretmenler için psikososyal destek ve paylaşım grubunun faaliyet yürütücülüğünü üstlenmiştir. Araştırmacı, Okuldayız Üsküdar projesi boyunca da öğretmenler ile haftalık oturumlarda bulunmuş ve literatür bilgisi ile uygulamayı birleştirme fırsatı bulmuştur. Oturumlarda öğretmenlerin ihtiyaçlarının

anlaşılması ve kapsayıcı bir grup ortamı ile ihtiyaçların karşılanması hedeflenmiştir (Hasateş, 2022). Her iki projede de düzenli olarak süpervizyon desteği almıştır. Tüm bu deneyimler öğretmenlerin odağa alınmasının önemine dair gözlemleri araştırmanın konusu üzerinde şekillendirici bir rol oynamıştır.

Araştırma yöntemi olarak nitel bir yaklaşım tercih edilmesi ise klinik psikoloji eğitiminde benimsediği Psikodinamik temel ve dinamik/analitik okumaların sonucunda ortaya çıkan bir ilgidir. Derinlemesine görüşmelerin yapılandırılmış testlerden daha fazla bilgi sunduğuna inanmaktadır.

Görüşmelerin pandemi nedeniyle online olarak gerçekleştirilecek olması araştırmacıda başlarda endişe uyandırsa da uzun süren bu dönemde online görüşmelerin vb. yaygınlaşması ve daha etkin kullanma becerilerinin gelişmiş olması nedeniyle bu endişeleri hafiflemiştir. Araştırmacı, görüşmelere esnasında öğretmenlerin kendi içlerine dönmekte yaşadıkları/yaşayacakları güçlükler hakkında kaygı duymuştur. Araştırma konusu, uzun bir öğrencilik hayatını deneyimlemiş olan araştırmacı psikolog için sık sık kendi öğrenme deneyimleri üzerine düşünmesine neden olmuş, zaman zaman anımsadığı olumsuz durumlar karşısında açığa çıkan duygular üzerine çalışma ihtiyacı doğmuştur. Tüm bu duygusal süreçler öz-düşünümsellik altında değerlendirilmiştir.

2.6. Etik

İnsan çalışmalarına özgü etik problemler ve güçlükler nitel araştırmalar içinde geçerlidir. Araştırma esnasında etik prensiplerin sıkı bir şekilde gözetilmesi ihtiyacı doğar. Görüşmeler esnasında katılımcı ve araştırmacı karşılıklı diyalog halindedir. Bu diyalog hali araştırma için veri kaynağıdır ve aynı zamanda terapötik bir etkileşim de içerdiği için bazı etik konuları beraberinde getirmektedir (Eide ve Kahn, 2008). Nitel çalışmalarda araştırmacıya düşen rol önemlidir. Açığa çıkabilecek duygusal ve diğer güçlükler olası risk faktörleridir ve problemlerin önlemesi adına etik protokoller gözetilmelidir. Öz-düşünümsellik, öz- izleme gibi konularda gerekli süpervizyon desteği sağlanması yardımcı roldedir (Sanjari ve ark., 2014).

Bu çalışma esnasında, katılımcılara ilk olarak ‘Bilgilendirilmiş Onam Formu’ sunularak bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların soruları(varsa) cevaplandırılmış, gönüllü olduklarına dair onam alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce görüşme esnasında rahatsızlık duymaları vb. durumlarda paylaşabilecekleri ve istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri bilgisi verilmiştir. Kişisel bilgilerinin korunacağı, gizlilik ilkesinin sağlanacağı hakkında da bilgi verilmiştir. Online görüşme esnasında gizliliği önleyecek ortamlardan kaçınılmıştır. Görüşme esnasında katılımcılar için güvenli bir alan açılmış, yargılanmadıkları ve ilgiyle dinlendikleri hissettirilmeye çalışılmıştır. Görüşme sonrasında istemeleri halinde iletişime geçebilmeleri için gerekli bilgiler verilmiştir.

Görüşmelerin dökümü, tema analizi vd. aşamalarda katılımcıların kişisel bilgileri kimliklerini açık etmeyecek şekilde değiştirilmiş, numaralandırmaya başvurulmuştur

BÖLÜM 3. BULGULAR

Bu çalışmada öğrenme ilişkileri bağlamında öğretmenlerin ihtiyaçlarının anlaşılması için yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tematik analiz ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemleriyle analiz edilmiş ve '*Öğretmenin Bakış Açısıyla Öğretmen-Öğrenci İlişkisi' , 'Öğretmenin İhtiyaçları' , 'Öğretmenler İçin Destekleyici Topluluk Oluşturma: Kapsayanın Kapsanması'* ve *'Kapsanmanın Öğretmen Üzerindeki Etkileri'* olmak üzere 4 ana temaya ve bu temalara ait alt temalara ulaşılmıştır.

Tablo 2. Analizler Sonucunda Ulaşılan Ana Ve Alt Temalar

1.ÖĞRETMENİN BAKIŞ AÇISIYLA ÖĞRETMEN- ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ	**3. ÖĞRETMENLER İÇİN DESTEKLEYİCİ TOPLULUK OLUŞTURMA:KAPSAYANIN KAPSANMASI**
1.1.Öğretmenin Öğrenme Sürecindeki Rolü	3.1. Bir araya gelme: Güvenli Alan Oluşturma
1.1.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme	3.2. Öğretmenin Çok Yönlü Desteklenmesi
1.1.2. Öğrenmeye-İlişkisel Yaklaşım	3.3. Travma Bilgisine Sahip Ekip
1.2. Öğretmenlerin Kendi Öğrenme Deneyimlerinin Öğrenme İlişkilerine Etkisi	
1.3. Öğrencileri Desteklemekte Zorlanma	
1.3.1. Sınırlı Psikoloji Bilgisi	
1.3.2. Desteklen(Me)Me: Mevcut Okul Kültürünün Etkisi	
1.3.3.Aile-Okul-Öğretmen İletişimi	
2.ÖĞRETMENİN İHTİYAÇLARI	**4.KAPSANMANIN ÖĞRETMEN ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**
2.1.Öğretmenlik Mesleğinin Duygusal Yükü	4.1. Duygusal İyilik Hali
2.2. Kapsanma İhtiyacı	4.2. Öğretmenin Kapsama Yeterliliğinin Artması
2.2.1. Ekip İçinde Destekleyici İlişkiler	4.3. Mesleki Doyum/ Verimlilik/İş Performansı
2.3. Deneyimlerini Sindirme İhtiyacı	4.4. Kurumsal Aidiyet

3.1. Öğretmenin Bakış Açısıyla Öğretmen- Öğrenci İlişkisi

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucu ulaşılan 'Öğretmenin Bakış Açısıyla Öğretmen- Öğrenci İlişkisi' ana temasının altında *'Öğretmenin Öğrenme Sürecindeki Rolü', 'Öğretmenin Kendi Öğrenme Deneyimlerinin Öğrenme İlişkilerine Etkisi' ve 'Öğrenciyi Desteklemekte Zorlanma'* olmak üzere 3 alt temaya ve ek olarak bu alt temaların bazılarında diğer alt temalara ulaşılmıştır

3.1.1. Öğretmenin Öğrenme Sürecindeki Rolü

Öğretmenler birden çok rolleri olduğunu belirtmişler ve rollerini yol gösterici, rehber, rol model, ikinci aile gibi ifadeler ile tanımlamışlardır.

> *''Öğrenmeye ve hayata rehberlik rolü diyelim. Şimdi biz bu çocuklara bize verilen şeyi öğretmek zorundayız ama ailelerinden çok bizimle vakit geçiriyorlar. Kimi çocuğu ebeveynlerinden daha iyi tanıyoruz. Salt bilgi yükleme rolü olarak görmek muhakkak yanlış olacaktır.'(Katılımcı 1)*

> *'Bir nevi ikinci aileleri biziz. Ev-okul hayatları böyle geçiyor.' (Katılımcı 6)*

Öğrencilerinin hayatında kendilerini ikinci aile olarak gören öğretmenlerden biri anne-çocuk ilişkisine benzetmiştir. Bu ifadeler öğretmenin ikincil bağlanma figürü oluşuna rolüne işaret etmektedir (Geddes, 2006).

> *'Henüz çok küçükler, bizim sevgimiz onlar için kıymetli bunu hissedebiliyoruz. Hatta anneler gününde çocuklarımdan önce öğrencilerim kutlar anneler günümü. Bu çok kıymetli bir şey aslında. Zaman zaman zorlayıcı olsa da bu sorumluluk hissi, yine de kıymetli. O yüzden nasıl ki ben çocuklarımla bağ kurmaya özen gösteriyorsam öğrencilerimle ilişkimde de bağ kurmaya özen gösteriyorum.' (Katılımcı 5)*

Öğretmenler, akademik bilgiyi kazandırmanın meslek ediniminde önemli bir faktör olduğunu ve en önemli rollerinden birinin öğrenmeyi sevdirerek bilgiyi aktarmak olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenmeye ilgiyi canlandırma ve merak uyandırmada öğretmenin rolüne dikkat çekmişlerdir.

'Öğrenciyle yakın olmak güzel tabi ama bu senden öğrenmelerine engel olacak şekilde olmamalı. Bu bilgiler onlara sınavlarda lazım, ilerde bir meslekleri olsun yapacakları. Hayatın gerçek tarafını unutmamak önemli. Ama bu bilgiyi de sevdire sevdire öğretirsek başarılı olmuş olurum' (Katılımcı 8)

''*Bilgiyi yapılandırabilmek ve kazanım haline getirmek için; bilgiyi dikte etmeden öğrencinin merakını tahrik eden ilham veren aktivatör bir öğretmen ilişkisi (...)Okul eşittir matematik diy*e bir şey yok. *Çocuğun okula severek gelmesi zaten öğretmene bağlı, öğretmen de derse girip bilgiyi dikte edince arada bir imtizaç kurulamıyor*.' *(Katılımcı 1)*

3.1.1.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Öğretmenler kendilerinin rollerini ifade ederken çoğunlukla öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemekten söz etmişlerdir. Öğrencilere sadece akademik başarıyı odağa alan bir yaklaşımla bakmanın ve duygusal gelişimi göz ardı etmenin bekleneni aksine öğrenmenin gerçekleşmesinin önüne geçeceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerinin hayatında bilgi ve akademik becerileri kazandırmanın yanı sıra onların gelişimleri üzerinde çok yönlü bir etkiye sahip oldukları üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde ailelerinden sonra en etkili kişiler olduklarını ifade etmişlerdir.

'Bir çocuğun geleceğinde olumlu ya da olumsuz bırakabileceği bir meslek. Çünkü çocukların gelişiminde onların rol model aldığı kişilerin davranışları onların psikolojisini etkiler. Bir eğitmenin öğrencilere sadece mesleki açıdan değil her anlamda gelişimlerine katkı sağlaması gerekiyor' (Katılımcı 2)

'Ben küçük bir yerde çalıştığım için dışarda da karşılaşabiliyorum. Dolayısıyla okul dışında da öğrenci ile iletişim halindeyiz. Böyle olunca da sadece öğrenme becerileri, müfredat bilgisi üzerinde değil, çocukların gelişimlerinde rol sahibi oluyoruz' (Katılımcı 4)

'Her açıdan rol sahibi hissediyorum kendimi hayatlarında. Ailelerinden sonra biz varız en çok hayatlarında. Ailede ne görürse sınıfa getiriyorlar zamanla, çabayla biz de onlara hayata dair şeyleri öğretiyoruz. Bu seferde bizde gördüklerini dışardaki hayatlarına taşıyorlar. Bunu başarabilmeyi hedefleyen biri olarak tanımlarım öğretmeni' (Katılımcı 6)

Bir öğretmen bilişsel becerilerine odaklanmanın öğrenciler için yeterli olmayacağını, duygusal becerileri desteklemedikçe öğrenme için uygun bir ortam sağlanamayacağı üzerinde durmuştur.

'Bilişsel beceriler elbette eğitimde geliştirilmesi temel alınan bir şey. Ama biz bu çocukların insan olduklarını unutursak, insani değerleri üzerinde durmazsak olmaz. Duygusal becerileri de çok önemli görüyorum bir rehber öğretmen olarak. Çocuk iyi bir duygusal durumda olmadıkça öğrenemiyor, anlaşamıyor O zaman ilk iş onun o yönünü geliştirmek olacak ki okula kazandıralım' (Katılımcı 7)

Öğrencilerin duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerinden söz ederken onlara duygularını ifade edebilecekleri alan açma ve onların duygularını tanıma gibi çeşitli yeterliliklerini desteklemekte öğretmenin oynadığı rolün üzerinde durmuşlardır.

'Öğrencilerime hep imkân veririm duygularını yaşamaları için. Sorarım sık sık duygularını. Nasılmış, ne hissetmiş. Sosyal bilgiler dersinde duygularıyla ilk kez tanışan öğlencilerim oluyordu bazen. Soruyorum bilemiyor. Üzülüyorum tabi, 7-8 yaşında bir çocuk. Öğretmen öğretiyor ona bütün bunları, öğretmeli de bu çocuğun demek ki başka şansı yok senden başka öğrenmek için' *(Katılımcı))*

Sosyal- duygusal öğrenmenin bileşenlerinden biri de ilişki kurma becerileri olarak tanımlanmıştır (CASEL, 2013). Öğretmenlerin öğrencilerin yetişkinler ve akranları ile kurdukları/kuracakları ilişkide kendileriyle kurdukları ilişkinin önemini ortaya konulmuştur. Öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kuran öğrencilerin sınıf içindeki davranış ve ilişkilerinin daha olumlu olduğu ifade edilmiştir.

'Seninle iletişim kurarken zorlanmayınca karşısında çıkan kişilerle de seninle kurduğu gibi bir iletişim kuracağını düşünür. Bir eğitimcinin öğrenciye bu hissiyatı vermesi öğrencinin insan ilişkilerine katkıda bulunur.(Katılımcı 2)

'otoriter olmak mum gibi yapmak içimden geliyor bazen. Diyorum şöyle kolayca anlatırım dersimi. Ama bakıyorum içime sinmiyor. Onlara örnek olmam lazım. Ben güzel ilişkiler kurunca öğrenciler de güzel ilişkiler kurmaya başlıyor. Arkadaşlarıyla olsun vesaire. Gözümün içine bakıyorlar, ille otoriter olmak şart değil diyorum. Davranışları da daha düzelmiş oluyor sınıf içinde' (Katılımcı 5)

Katılımcılar, sosyal ve duygusal öğrenmeyi desteklerken empati ve dinleme becerilerinin öğrencileri desteklemede kendilerine yardımcı yardımcı rolde olduğunu ifade etmişlerdir.

'kendimi hep sabırlı biri olarak görmüşümdür. Öğrencilerimde der hocam sabır küpüsünüz maşallah diye. Empati yapmaya çalışıyorum her zaman. Sıkılan öğrenciye kızmıyorum, evet sıkılabilir diyorum. ...yargısız infaz yapıp ceza da vermem kolay kolay. Dinlerim, anlamaya çalışırım önce. (...) öğrenciler de seni örnek alıyor sonuçtu. Kısa sürede etkisini anlamasak bile hayatlarında bir yerlerde kullanacaklarına inanırım hep.' (Katılımcı 4)

Bazı öğretmenler öğrenciyi sürece dahil etmenin önemini vurgulamışlardır. Öğrencinin öğrenme esnasında sadece dinleyici olması yerine aktif olmasını sağlamanın gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

'Bilgiyi yapılandırabilmek ve kazanım haline getirmek için; bilgiyi dikte etmeden öğrencinin merakını tahrik eden ilham veren aktivatör bir öğretmen ilişkisi' (Katılımcı 1)

'Okulun öğrenciye ev gibi çatı olması gerekir. Okul öğrenciyi aktif hale getirmeli, sıralarda oturtmamalı. Hayata başlamalı, sadece eğitime değil. Öğrenciye bir başka akranı, öğretmeni, kantindeki abisi, okuldaki görevlisi ile bir bütünlük yakalatmak gerekir. Orda bir işleyiş var, kayış dönüyor çocuk buna çarpıp gitmemeli.' (Katılımcı 3)

Öğretmenlerin ifadelerinde sosyal ve duygusal gelişimin bileşenlerini desteklemeye yönelik ifadeler görülse ve tanımlamaları o yönde olsa da sosyal-duygusal öğrenme kavramını kullanan katılımcı olmamıştır. Buradan yola çıkılarak sosyal ve duygusal öğrenme kavramının öğretmen eğitiminde yeterince vurgulanmadığı düşünülebilir.

3.1.1.2. Öğrenmeye İlişkisel Yaklaşım

Öğretmenler tarafından öğrenciler ile sıcak ve samimi ilişkiler kurmanın gerekliliği ifade edilmiştir. Bu tür bir ilişkinin öğrencilerin öğrenmeye ilgisini arttıracağı yönünde söylemlerde bulunulmuştur. Bir öğretmen, kazanımları otoriter olarak aktarmaya çalıştığı ve ilişki kurarak aktarmaya çalıştığı iki dönem arasında bir kıyaslama yaparak ilişki kurmanın öğrenmeyi pekiştirici etkisini vurgulamıştır.

> *'Sıcak, samimi ve içten duygularla kurulan bir iletişim kurmak gerekir. Bu sayede öğrettiğin şeylere de daha çok ilgi duyar. Sevilen bir hocadan dersi dinlemek daha şevke getirirken sevmediğin bir hocadan dinlediğin dersi umursamazsın.'*(Katılımcı 2)

> *'Her desin belli kazanımları var. Sadece bilgi açısından değil yani sosyal hayat kazanımlarımız da var. Hayata dair şeyler. Bunları toplama çıkarım öğretir gibi otorite kurarak anlattığımda ezberden öteye gitmediğini gördüm. Bir bakıyordum söylediğimi unutmuşlar bile. Ne anlattım size ben diyorum ses yok. Sonra kendimi rahat bıraktım. Daha kendim gibi yakın oldum öğrencilerle. Sonra tamam dedim böylesi gerçekten daha öğretici. ' (Katılımcı 4)*

Bir öğretmen, ilişki kurarken dikkat ettiği noktaları, zihinde tutma, alan açma, gözlem gibi terapötik ilişkinin bileşenlerini hatırlatan kavramlarla açıklamıştır. Bu tür bir ilişkinin öğrenciler tarafından kabul gördüğünü ifade etmiştir.

> *' Her insan bir alem demişler, ben her öğrencinin alemini görmeye anlamaya çabalıyorum. Her biriyle konuşmaya özen gösteririm ilk tanışmamızda. Onlarla ilgili küçük nüansları aklımda tutarım, bunu çok tecrübe ettim. Öğrenci bunu seviyor.'* (Katılımcı 1)

İçten ilişkilerin kendi başına öğretici olduğu ifade edilmiştir.

'Okul öncesi eğitiminde öğrencinin seni sevmesi bile yetiyor. Sırf sevdiği için o davranışı yapıyor zaten. Tabi etkinlikler, dramalar falan pekiştiriyorum ama. Aferin dediğimi duymak için, bir sarılmam için hemen yapmış oluyor sorumluluğunu. İşte öz bakım becerileri olsun falan.' (Katılımcı 6)

'O sıcaklığı hisseden çocuk sınıfta da daha pozitif oluyor gözlemlerime göre. Sevgiyi kaybetmek istemiyor belki de daha olumlu davranışlar sergiliyor.' (Katılımcı 4)

Öğretmenler ilişkinin çok yönlülüğüne, ders dışında da devam ediyor olmasına dikkat çekmiştir. Bu kapsayıcı ilişkinin öğrenciyi desteklediğini belirtmiştir. Öğretmenin kapsayıcı işlevi ve ilişkinin iyileştirici etkisi ifade edilmiştir

'Çok yönlü ilişkilere önem veririm. Dersten çıkınca öğretmenlik bitmez benim için.' (Katılımcı 1)

'Öğrenciler odamdan rahatlamış olarak çıktıklarını söylerler. Onlara gösterdiğim samimiyetle daha rahat anlatırlar sıkıntıları. Öğretmenden korkup anlatamadıkları şeyler olmasın diye uğraşırım. Bizi de psikolojik danışman değil de öğretmen olarak görüyorlar sonuçta.' (Katılımcı 7)

'Öğrenciler ede derslerde bu samimiyete binaen daha rahat kendilerini ifade edebiliyorlar. Bir eğitimciden korkmayı değil de bir eğitimci ile daha yakın olup derdin olduğunda konuşabileceğin biri olduğun düşündürtüyor.(Katılımcı 2)'

Bir öğretmen ise ilişkiyi sınıf içinde ve dışında olarak ikiye ayırmış, sınıf içindeki ilişkide daha otoriter bir yaklaşım ile bilgiyi aktardığından, sınıf dışında ise daha samimi bir ilişki ile öğrenciyi kapsadığını belirtmiştir. Hasateş ve arkadaşları (2001) çalışmalarında öğretmenlerin davranışlarının sınıf içinde ve dışında farklılaştığını, odağa akademik gelişimin alınıp duygusal gelişimlerinin diğer uzmanlara bırakıldığını ortaya koymuşlardır.

'Sınıfta ciddiyimdir. Öğrenci beni dileyecek. Öğretmek istediğim şeyleri bitirmekte benim için önemli şimdi. Ama sınıftan çıktık mı hepsiyle arkadaş gibi takılırım. Derste bir sıkıntılarını gördüysem sorarım, çözüm aramasına katılırım. Öğrencilerimde sever beni. Hocam iyi geldiniz diye söylerler genelde.' (Katılımcı 8)

Öğretmenler ile kurulan ilişkilerin aynı zamanda akranları ve diğer yetişkinler ile kuracağı ilişkinin niteliğine de etki ettiği belirtilmiştir. Samimi ve güven veren bir ilişkinin öğrencinin karşılaştığı yeni kişilerle kuracağı ilişkilere temel olacağı ortaya konulmuştur.

'Çocuk okula geldiğinde 6-7 yaşında oluyor. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan bu bölgede özellikle, sosyal becerileri okulda kazanıyor. Arkadaşları ile nasıl iletişim kuracağı, büyükleri ile nasıl ilişki kuracağı hepsini okulda görecek. Ona göre onu korkutmayacak, sevdirecek bir ilişki kurmak çok gerçekten önemli' (Katılımcı 5)

3.1.2. Öğretmenin Kendi Öğrenme Deneyimlerinin Öğrenme İlişkilerine Etkisi

Öğretmenler, kendi çocukluk ve öğrenme deneyimlerinin meslek seçimlerindeki etkilerinden söz etmiştir. Öğretmenlerin bazıları eğitim hayatlarında karşılaştıkları ve sevdikleri öğretmenlerin meslek seçimleri üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise branşını seçmesinde kendi öğretmeni ile ilişkinin etkisinden söz etmiştir.

'Zihnimizdeki öğretmenlik mesleğini kendi öğretmenlerimiz şekillendiriyor zaten. Biz nasıl kendi öğrencimize etki ettiysek öyle. Bana öğretmenliği sevdiren bir hocam vardı. Sağ olsun üniversiteye gideceğim zamanda yol gösterdi. Bu mesleği bana kazandırdı' (Katılımcı 7)

'Ben çok severdim İngilizce öğretmenimi. Bana İngilizceyi o öğretmenim sevdirmişti diyebilirim. Su gibi anlatırdı dersi. İki seçenek arasında kaldığımda bu branşı seçmemde etkisi var.' (Katılımcı 9)

Öğretmenlerin bir kısmı mesleklerini yaparken kendi öğretmenlerini rol model aldıklarını ifade etmişlerdir. Zihinlerindeki öğretmen kavramının şekillenmesinde kendi öğretmenlerinin etkilerine değinmişlerdir. Öğretmene dair zihinsel temsillerinin öğrencileri ile ilişki kurma stillerine etkisini aktarmışlardır.

> *'Bizim zamanımızda 20-30 sene diyelim. Sesiyle titrerdik öğretmenin. Ciddiyetlerini korurlardı hep. Bu devirde eskisi gibi olmuyor ama bende ciddiyetimi korumaya özen gösteririm. Öğrenci sana saygı duymak zorundaki ders verimli geçsin' (Katılımcı 10)*

> *'Benim öğrenciliğimde öğretmenlerin çizgisi hep kalındı. Saygınlıkları vardı. Bende öğrencilerimle o çizgiyi korumayı sağlarım. Öyle katı, korkulan biri olmak değil de öğrencilerle mesafeli olmak tercihim. Doğrusunun bu şekilde olduğunu düşünüyorum. O öğretmenlerim bana çok şey öğretmiştir.' (Katılımcı 9)*

Aşağıdaki öğretmen ise kendi öğretmenleri ile besleyici bir ilişki kurmuş olmaya yönelik isteğini ve bu imkânı olmadığını ifade etmiştir. Böylesi bir deneyim yaşamış olmanın mesleğe yönelik ilgisini arttırabileceğini düşünmektedir.

> *'Hayatıma yön veren bir öğretmenim olsun isterdim açıkçası ama en azından öyle kötü deneyimler yaşamadım. Ama eğer beni etkileyen bir öğretmenim olsaydı belki daha heyecan duyardım. Belki daha hedefleri olan bir öğretmen olurdum.' (Katılımcı 6)*

Bir öğretmen, kendi öğrenme deneyimlerinin olumlu olmasının öğrenmeye ve bilgiye yönelik ilgisini canlı tuttuğunu ifade etmiştir. Öğrenmeye yönelik ilgisinin kendisi için bir motivasyon kaynağı olduğu görülmektedir.

> *'Çocuğu, öğretmeyi sevmek, bizzat kendisinin içinde o merak arzusunun var olması… Bu bakış açım, merak etmeye, yaşıma rağmen, devam edişim, öğretmeye yönelik hevesim beni 25. Yıla kadar sapasağlam getirdi. 25 yıl daha devam edebilirim'* (Katılımcı 1)

Kendi öğrenme deneyimleri üzerine düşünmenin öğrenciler ile ilişki kurarken yardımcı rolü ifade edilmiştir. Bir öğretmen öğrencilere karşı tutum ve davranışlarında kendi olumsuz öğrencilik deneyimlerinin etkisinden söz etmiştir. Bu olumsuz deneyim üzerine düşünmenin öğretmenin öğrencilere empatik yaklaşmasında etkili olduğu görülmektedir.

> *'Öğrenciyi tanıma ve empati kurmak için çocukluk ve öğrenciliğimizi hatırlamanın çok olumlu faydası var.''* (Katılımcı 1)

> ' *Hata yaptığımda bana kötü davranması cezalandırması beni hem kendinden hem de bir dersten uzaklaştırmasına sebep olmuştu. Çünkü bana bu davranışı sergiledikten sonra ona karşı olan hislerimde değişim olmuştu. Bu yüzden hoca ile karşı karşıya gelmek istemiyordum. Onu görünce bana davranışı aklıma geliyordu. Bir öğrencimin bana baktığında hep o anıyı hatırlaması ihtimalini kaldıramıyorum. Öğretmen olmanın kendisine böyle bir hak verdiğini ve beni nasıl etkilediğini düşünmeden hareket etmesi aramızdaki iletişimi bozmuştu.' (Katılımcı 2)*

Aşağıdaki öğretmen ise kendi öğretmenine ilişkin hatıralarının mesleğe başlangıç döneminde kendisi için bir stres kaynağı olduğunu ifade etmiştir. Bu deneyim hakkında farkındalığa sahip olmasının kendi öğretmenlik deneyimleri üzerinde negatif bir etki bırakmasının önüne geçtiğini belirtmiştir.

> *'Mesleğe başlarken aklımda hep gergin bir imaj vardı. Öğretmenlerin olur ya bir gerginliği. Sınıfa hızlıca gir, dersi anlat. Ortamın gerginliğinden öğrenci de mum gibi. O yüzden benim meslek hayatım da gergin olacak zannediyordum. Ama bir baktım eğlenedebilirmişim. Çocukları seviyorum o bıcır bıcır halleri insanı neşelendiriyor. Belki bende gergin bir öğretmen olup zihinlerinde o imajı bırakacaktım.' (Katılımcı 4)*

Öğretmenlerin kendi öğrenme deneyimlerinin olumlu olması kendileri için birer kaynak görevi görmektedir. Öğrenme deneyimlerinin olumsuz olması halinde ise üzerine düşünme ve farkındalık sahibi olmanın kendi öğretmenlik deneyimleri üzerindeki etkisinin önüne geçtiği belirtilmiştir.

3.1.3. Öğrenciyi Desteklemekte Zorlanma

Bu alt *tema 'Sınırlı Psikoloji Bilgisi' , 'Desteklen(me)me', 'Okul Kültürü/Müfredat' ve 'Okul-Aile-Öğretmen İletişim Zayıflığı'* olmak üzere 3 alt temayı daha kapsamaktadır.

Öğretmenler, öğrencileri sosyal- duygusal ve ilişkisel anlamda akademik açıdan desteklemekte zaman zaman zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Desteklemekte zorlanmalarına neden olan çeşitli faktörlerden söz edilmiştir. Problem ve ihtiyaçların anlaşılması bu faktörlerden biridir. Sosyal-duygusal öğrenmeyi odağa koyan yaklaşımların desteklenmemesi, okulun benimsediği yaklaşım, öğretmenden beklentiler, sistemi etkileyen bireyler arasındaki iletişim zayıflığı ise diğer faktörlerdir.

3.1.3.1. Sınırlı Psikoloji Bilgisi

Öğretmenler, öğrenciyi desteklemek istediklerini fakat sınırlı psikoloji bilgisi nedeniyle zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Kalabalık ve farklı ihtiyaçlara sahip çocukları kapsayan sınıfların öğretmenleri zorladığı ifade edilmiştir.

> *'Bizim bilgimiz de bir yere kadar. Üniversitede üstünde duruldu bu kavramların hepten yabancı değiliz ama hâkim de olduğum söylenemez. Bir şey var bu çocukta ama ne diyorum. Anlayışlı olmaya çalışarak onları desteklemeye çalışıyorum mümkün olduğunca' (Katılımcı 5)*

> *'Sınıflar kalabalık her çocuk farklı. Sorun yaşadığını anlasak bile odaklanmak için zaman lazım o da yok. Davranışlarından çıkarım yapıyorum izliyorum onları da bir rehber öğretmen kadar bilmediğim için zorlanıyorum.' (Katılımcı 4)*

Öğretmenler, öğrencinin yaşadığı problemi tespit ettikleri zaman nasıl bir yaklaşım sergileyebilecekleri ve nasıl müdahalelerde bulunabilecekleri konusunda zorlandıklarını ifade etmektedir. Bu tür durumlarda genellikle okul rehber öğretmenine yönlendirme yaptıklarını söylemişlerdir. Fakat sınıf içinde kullanabilecekleri pratik uygulamalara sahip olmamalarının sınıf yönetimlerini etkilediğini belirtmişledir.

'Çocukların aile hayatlarını aşağı yukarı anlıyoruz artık tecrübelerimize göre. Genellikle ailede aldığı eğitim doğrultusunda daha doğrusu almadığı eğitimden kaynaklı sorunlar yaşıyorlar. Veya aile içi şiddet gören çocuklarımız muhakkak oluyor. Hatta yaygın bile diyebiliriz. Bazen de çocuğun öğrenme güçlüğü olabiliyor. Muhtemelen ailesinden gelen. Yine tecrübelerime göre çıkarım yapıp aşağı yukarı anlıyorum ama uzmanı değilim tabi... Rehberlik servisine yönlendiriyorum...' (Katılımcı 8))

'Olumsuz davranışlar sergileyen çocuklara yaklaşımlar konusunda desteğe ihtiyaç duyuyorum sanırım. Ama öyle bilgi yığınlarına değil ya. Evet bilgi çok kıymetli, eğitimci olarak aksini düşünmüyorum. Ama tıkanıyorum. Evet muhtemelen olumsuz şeyler yaşamış anlayışlı olalım ama hiç mi bir şey yapmayacağız? Sadece anlayış göstermek o an sınıftaki diğer öğrencileri de olumsuz etkiliyor. Peki hadi bizim sınıfta birebir ilgilenmemiz mümkün değil madem rehberlikte daha ders odaklı rehberlik veriyor. Kim ne yapacak? ' (Katılımcı 4)

3.1.3.2. Desteklen(Me)Me: Mevcut Okul Kültünün Etkisi

Öğretmenlerin bir çoğu, sosyal- duygusal öğrenmeyi desteklemek istemekte fakat okuldaki kültür ile örtüşmeyen beklentileri açığa çıkmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin sosyal- duygusal gelişimlerine zaman ayırdıklarında kendilerinin müfredatın gerisine kalma, zümre öğretmenleri ve idareciler tarafından ötekileştirilme gibi problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

'Öğrenciye akademik başarı ölçütü değil insani ilişkiler gözlüğüyle bakarsak öğrenciyi tolere etme seviyemiz yükselecektir. Ama bunun yapılması için okul idaresi çok önemli. En nihayetinde toplantılarda üzerimizde bir baskı olmuş oluyor. Müfredat yetişecek mi, veli şikayetleri, okul performansı vs. her idareciyi aynı kefeye koymakta haksızlık olacaktır. Çeşitli idarecilerle çalıştım. Hocam sen işini bilirsin diyen de oldu. Şöyle bir yapsak dediğimde destekleyen, imkanları sağlayan da oldu.' (Katılımcı 3)

'Otoriter olmak peşinde koşan bir öğretmen olmadım, sınavlar notlar peşinde koşmadım çoğu meslektaşım tarafından, bahsettiğim gibi, ötelendim bu sebeple' (Katılımcı 1)

Kurum kültürünün öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımları ve hedefleri ile örtüşmediği durumların öğretmenleri zorladığı ifade edilmiştir. Okul idarecilerinin akademik performans odaklı yaklaşımlar sergilediği zaman öğretmenlerin müfredat kaygısı, meslektaşlar arası rekabet gibi problemler yaşadığından söz edilmiştir. Öğretmenin akademik performansının verilen destek üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

'...Müdür beyin veli şikayetlerini iletmesinden daha faydalı olurdu. Bu rekabet idarecilerin işine de geliyor. Fakat daha geniş bir açıdan bakabilseler, okulda geçirdiğimiz vakitlerin daha kaliteli olması için birey odaklı çalışmalara ağırlık verilebilirdi.' (Katılımcı 1)

'Başarı benim için önemli bir ölçüt. Başarılı olduğun zaman idareciler de meslektaşlarımda keza aileler de seni daha çok dinliyor' (Katılımcı 10)

Ailelerin beklentileri ve önceliklerinin de okul kültürünü etkilediği, idarecilerin veli şikayetlerini dikkate adlığı bu ifadelerde görülmektedir. Öğretmenler aile beklentileri ile idarecilerin yaklaşımlarının örtüştüğü durumlarda kendi öncelikler hakkında güçlük yaşamakta olduklarını belirtmişlerdir.

'Fatih Hocam diğer hoca şu konuya geçmiş' diye mesajlar geliyor akşamında. Oysa bir büyük ile nasıl konuşulur, nasıl saygıyı kaybetmeden öğretmeni sevebilir, okul deyince korkacak mı koşacak mı hepsi bizde' (Katılımcı 1)

Öğretmenler zorlandıkları durumlar karşısında rehber öğretmenlere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Okul rehber öğretmenlerinden yeterince destek alamadıklarını ifade eden öğretmenler profesyonel destek ihtiyaçlarından söz etmişlerdir. Hizmetiçi eğitimlerin kendilerini desteklemekte sınırlı etkisinden ifade etmilerdir. Öğretmenler ek olarak sosyal destek arayışlarında da zaman zaman

desteklenmediklerini ve bunun kendilerinde oluşturduğu hayal kırıklığını ifade etmişlerdir.

'Zorluklar karşısında rehber öğretmenlerden destek bekledim. Yalnız şimdiye kadar umduğum desteği hiç göremedim. Ailemin de genellikle desteklemekten ziyade, kendimi yormamamı telkin etmesi de bir başka hayal kırıklığı oldu. Eğitimler, seminerler, zümreler. Pek çok fırsatımız vardı fakat desteklenemedik. ' (Katılımcı 1)

'Okul içinde de öğrenci odaklı rehberlik var sadece.' (Katılımcı 4)

3.1.3.3. Aile-Okul-Öğretmen İletişimi/Zayıflığı

Öğrencinin hayatını etkileyen sitemlerin iletişim halinde olması gerektiği yönünde ifadeler kullanan öğretmenlerin sistemin parçaları olan okul- aile ve öğretmen arasındaki iletişimsizlik veya iletişim zayıflığının öğrencileri desteklemekte zorlanmalarına neden olduğunu belirtilmişlerdir. Ortak hedefler için ('Okul kültürü/Beklentiler' alt temasında da değinildiği üzere) bu iletişimin sağlanmasının önemli olduğu ifade edilmiştir.

'*Öğretmen öğrenci ilişkisi dediğimizde aslında iki kişiden söz edemeyiz. Buna muhakkak ailelerde dahil oluyor.' (Katılımcı 8)*

'Öğrencinin okulda sorun yaşamasının aile, öğretmen, okul idaresi ve öğrenci kaynaklı nedenleri olabiliyor. Aile koruyucu veya tersine sorumsuz olması; öğretmenin mükemmeliyetçi yaklaşımı ve idarenin öğretmeni veya aileyi devre dışı bırakarak öğrenciye yaklaşımı gibi faktörler öğrenciyi etkiliyor' (Katılımcı 1)

Aileler ile iletişimde yaşanan güçlükler hakkında farklı ifadeler mevcuttur. Bir kısım öğretmenler tarafından ailelerin öğretmenlerin profesyonelliklerine güven duymamalarının öğretmenler için zorlayıcı olduğu ifade edilmiştir. Yüksek ve farklı beklentiler nedeniyle öğretmenlerin öğrencileri desteklemekte zorlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bir diğer kısmı ise ailelerin ilgisizliğinden ve iş birliği içinde olmayışlarından kaynaklı zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

‘Ailenin öğretmene yaklaşımı, öğretmene güveni çok önemli. Fakat öğretmene güvenmeyen, yüksek beklentilere sahip aileler ile karşılaştığımızda bu zorlayıcı bir deneyim oluyor. Öğrencinin müfredatı yakalaması, başarılı olmasına o kadar odaklanılıyor ki beden eğitimi gibi çocuğun bedenini keşfedeceği çok önemli bir dersi dahi gereksiz bulup soru çözmemizi bekleyebiliyorlar. Bu baskı varken insanın üstünde çocuklarla birebir ilgilenmeye zaman kalmıyor.’ (Katılımcı 5)

‘*Ailelerin ilgisizliği öğrencinin de öğrenmeye ilgisini baltalayabiliyor. Oysa aile öğretmen ile iş birliği kursa okulda öğretilen evde pekiştirilse ne güzel olur. Ama çağırıyoruz ve anlatıyoruz o an bile dinlenilmiyor gibi hissediyorum. Veya eve not gönderiyorum açılıp bakılmamış bile. İster istemez bizde kısıtlanmış oluyoruz.’ (Katılımcı 3))*

3.2. Öğretmenin İhtiyaçları

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucu ulaşılan ‘*Öğretmenin İhtiyaçları’ ana temasının altında ‘’Öğretmenlik Mesleğinin Duygusal Yükü’ , ‘Kapsanma İhtiyacı’ ve ‘Deneyimleri Sindirme İhtiyacı’* olmak üzere 3 alt temaya ulaşılmıştır. Ek olarak *‘Kapsanma İhtiyacı*’ alt temasına ait *‘Sosyal, Duygusal ve Mesleki Açıdan Desteklenme’ ve ‘Ekip İçinde Besleyici İlişkiler’* olmak üzere iki alt temaya daha ulaşılmıştır.

3.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Duygusal Yükü

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin çeşitli rolleri barındırması, meslektaşlar ile ilişkiler, okulun fiziki şartları(kalabalık sınıflar), öğrenci davranışları gibi nedenlerden dolayı duygusal yük hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenliklerinin ilk yıllarında daha farklı tutumlara sahipken bu duygusal yükün etkisiyle bir değişim gerçekleştiğinden söz etmişlerdir.

‘Her alana koşmaya çalışmak çok yorucu. Mesleğe ilk başladığına daha idealist oluyor insan, her problemini çözmek istiyor öğrencilerin. Ama zamanla bunun yorduğunu yanlışlığını görüyor.’ (Katılımcı 5)

'mesleki hırslar, diğer öğretmen arkadaşların birbiri ile rekabeti, velilerin beklentisi ve yarış hali. Bunlar çok tesir ediyor çünkü arkadaşlar bu yarışın içinde stres yaşıyorlar.' (Katılımcı 1)

'Öğrencim beni akşam arayabilir bir derdi olduğunda. Tabi bunlar daha önceki yıllarımdaydı daha çok. Şimdi daha kalabalık, daha yoğun zorlanıyoruz' (Katılımcı 3)

'O gün çocuklar çok hareketli oluyor yoruluyorum. Eve gittiğimde yorgun hissediyorum '(Katılımcı 6)

Bir öğretmen, öğrencilerine duyarlı oluşu, öğrencileri zihninde tutuşu nedeniyle diğer meslektaşlarından daha yoğun bir duygusal yük hissettiğini ve bunu kendisini 'yıprattığını' ifade etmiştir. Bir öğretmen de benzer şekilde öğrenciler ile kurduğu ilişkinin duygusal yüke neden oluşundan söz etmiştir. Bir diğer öğretmen ise öğretmenin kutsallığı algısının kendisi üzerinde duygusal bir yüke ve zaman zaman suçluluk duygusunun açığa çıkmasına neden olduğunu söylemiştir.

'Lakayt bir öğretmen değil de ideal bir öğretmen olarak daha fazla yıprandığımı düşünüyorum. Bazen o kadar meşgul bir halde oluyorum ki… ' (Katılımcı 1)

'Ya da bazen öğrencilerin çok zor bir gün geçirdiği oluyor. Hele de birkaç yıldır tanıdığım öğrencilerse bağımızda güçlü olduğu için etkileniyorum' (Katılımcı 5)

'Yani şimdi dürüst olmak gerekirse öğretmen deyip idealleştirmek biraz haksızlık olur. Diğer mesleğe yönelen bireylerden bir farkımız olmadı. Bu mesleği seçmek bizi kutsal varlık yapmıyor söylenenin aksine. İnsanız hata yapabiliriz diyorum bazen. Tabi ki suçluluk hissediyorum dışardaki bir mevzuyu öğrenciye yansıttığımda' (Katılımcı 9)

Bazı öğretmenler ise öğrenciler ile arasındaki ilişkilerde mesafeli olduğunu, dersini anlatmaya odaklandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin duygusal yük nedeniyle

sergilediği duyarsızlaşma savunma mekanizması ifadelerinde görülmektedir. Bu tür bir savunma mekanizmasının kendilerini koruduğunu söylemişlerdir.

'Ben öğretmenliği derste bırakma taraftarıyım. Tecrübesiz zamanlarda sürekli öğretmenlikle meşgul olduğum olmuştu ama zamanla tecrübe kazandıkça insan kendini korumayı öğreniyor. Ben sadece öğretmen değilim evde de rollerim sorumluluklarım var.' (Katılımcı 6)

' Öğrencileri severim, başarılı olmaları içi elimden geleni yaparım. Ama sadece öğretmenleri olduğumu da unutmam. Benim dersim kaç dakikaysa dolu dolu geçiririm. İyi bir insan olmayı da öğretmeye çalışırım. Ama ders dışında beni rahatsız etmeyin derim. (...) Rehber öğretmenlerimiz var, bazı şeyler onların iş tanımına giriyor, dertlerini onlarla çözsünler diye oraya yönlendiririm.' (Katılımcı 8)

Öğretmenlerin ifadelerinde duygusal yükü sınıf dışına taşımanın çeşitli etkileri görülmektedir. Duygusal yükün öğrencileri, meslektaşları ve sosyal hayatlarındaki kişiler ile ilişkilerine etki ettiği ifade edilmiştir. Dışarı taşınan duygusal yükün öğretmenlerin sosyal hayatlarında kişilerarası ilişkilerde güçlüğe neden olduğu görülmektedir. Öğretmenler iş-aile hayatları arasında denge kurmakta zorlandığını ifade etmektedir. Bu durumun öğretmenlerin iş performansına ve öğrencilerine etki ettiği ifade edilmiştir.

'Evde de bir ailem var, onlara enerjim kalmamış oluyor. Kısır bir döngü başlangıcı diyebiliriz. O yük ile bazen mücadele edemediğimizde bu öğrencilerime, verimliliğime etki ediyor ve bu da yükümü arttırıyor sanki.' (Katılımcı 1)

'Sonuçta iki çocuk annesiyim çocuklarla iletişimim eve gidince bitmiyor, kendi başıma kalmıyorum. Evde de anne olarak öğretmeye devam ediyorum. Bazen eve bazense okula sabrım kalmamış olabiliyor. Dikkatli olmaya yansıtmamaya gayret ediyorum. (Katılımcı 5)

Öğretmenler tarafından duygusal yükün fiziksel sağlıklarına ve duygu durumlarına etkilerinden de söz edilmiştir. Beden ağrıları, zihinsel yorgunluk, negatif

duygu durumu gibi sonuçlardan bahsedilmiştir. Gün içinde yaşadıkları zorlayıcı deneyimlerin bu tür sonuçlar doğurduğu görülmüştür.

'Böyle eve gidince kaskatı derler ya boynum öyle olmuş oluyor. Zorluyor ergenler beni bağırmakta istemiyorum. Kendimi tuta tuta ağrılar başlıyor.' (Katılımcı 5)

'Kafam o kadar meşgul oluyor ki…' (Katılımcı 7)

'Bazen eve gittiğimde pilim bitmiş oluyor artık…' (Katılımcı 9)

3.2.2. Kapsanma İhtiyacı

Öğretmenler, çoğunlukla kendilerini rahat hissedecekleri ortamlara ve çalıştıkları kurum ve kişilerle bağ kurmaya yönelik ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Bağ kurmaları halinde kendilerini daha güvende ve rahat hissedecekleri yönündeki ifadeler üzerinden kapsanma ihtiyaçlarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ek olarak, mesleki performansları ve bireysel iyi oluşları için örgütsel bağlılık kavramından söz etmişlerdir. Çalıştıkları kuruma aidiyet duymaları ve güvende için idareciler ve diğer personeller tarafından kapsanmaktan söz edilmiştir.

'İşini severek yapmak için okuldaki yapılanma çok önemli. İdarecilerin öğretmene baskı uyguladığı değil de kendini rahatça ifade edebileceği ilişkiler, işte meslektaşlar arası rekabetten ziyade ortak hissetmek…. Olduğun yerde güvende olduğunu hissetmek ister her insan.' (Katılımcı 1)

'Örgütsel bağlılık kişinin verimliliğini çok etkiliyor. Tabi bunun içinde müdürler olsun müdür yardımcıları olsun, zümre arkadaşları olsun güzel bir iş birliği gerekiyor. Ben çalıştığım okulda bunu yakalayamasaydım daha stresli bir öğretmen olurdum.' (Katılımcı 6)

'Meslek hayatında idarecinin gerekirse risk alarak öğretmenin destekçisi olması en önemli güven kaynağıdır' (Katılımcı 3)

Bir öğretmen okul toplantılarında kendi fikirlerinin dinlenilmediğini ve önem verilmediğini söylemektedir. Bu durumun mesleğe yönelik ilgisini etkilediğini ifade

etmektedir. Görüldüğünü ve dinlenildiğini deneyimlemeye yönelik ihtiyacını dile getirmektedir ve bu da kapsanmanın bir parçasıdır.

> *'Benim önceliğim onlar ile uyuşmadığı zaman fikirlerimin sadece dinleniyor gibi olduğunu dinlenmediğini hissediyorum. Bazen öneriler istediklerinde ben sayfalarca yazarım fakat incelendiğini düşünmüyorum. İnsan aynı hevesle girmiyor bir sonraki toplantıya. Oysa geliştirirdi herkesi fikirlerin uçuştuğu bir ortam.' (Katılımcı 1)*

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin duygusal yükü nedeniyle güçlük yaşadıkları durumlarda destek alamadıklarını ve bu destek alamamanın öğrencilere karşı tutumlarını ve verimliliklerini etkilediğini ifade etmişlerdir.

> *' Bazen hiç enerjim kalmadığını görüyorum. Sorumluluklar fazla geliyor, stres fazla geliyor. Sanırım yıllar geçtikçe kontrol etmeyi öğreneceğim ama şu an zorlanıyorum. Kıdemli öğretmenlere danışıyorum. O da faydalı oluyor ama daha profesyonel bir destek almamız gerekiyor gibi hissediyorum. Mentörlük gibi. Yoksa öğrenciye de yansıtıyoruz. İyi oldurtmanın yolu iyi olmaktan geçiyor' (Katılımcı 9)*

Öğretmenlik mesleğinin duygusal yükü (bknz.2.1) öğretmenlerin fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan etkilemektedir. Öğretmenler, bireysel iyi oluşları ve mesleki performansları için desteklenme, kapsanma ihtiyaçlarından söz etmişlerdir.

> *'İnsan sosyal bir varlık, her insan desteklenmeyi ister. Bizim işimiz insan ile. Doğal olarak bende zorlanıyorum bir destek istiyorum. Bu destek bir uzmandan olur, aileden olur, idareciden olur. Kendimi daha iyi hissederim.' (Katılımcı 6)*

> *'Benimde inişli çıkışlı dönemlerim oluyor. Öğrenciler de o dönemde zorlayınca üstüne tuz biber derler ya. O zamanlarda üstümdeki ağırlığı hissediyorum…Öğretmen arkadaşlarım destek oluyor, güzel ilişkilerimiz okulda. İyi hissettiriyor.' (Katılımcı 4)*

Öğretmenler zaman zaman mesleki anlamda yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bilgi ve becerilerinin desteklenmesi ve sınıf içinde kullanabilecekleri pratikler kazanmaya yönelik ihtiyaçlarını belirtmişlerdir (Bknz 'Sınırlı psikoloji bilgisi' alt teması). Bu bilgi ve becerilerin desteklenmesi yoluyla kapsanmayı deneyimleyeceklerdir.

> *'Yetemiyormuş gibi hissediyorum… Nasıl müdahale edeceğim konusunda işlevsel bilgilere ihtiyaç duyuyorum. İnsanın bu tür becerileri olması sınıf yönetimini arttırır. Daha sakin karşılarım öğrencileri.' (Katılımcı 5)*

Kapsanmayan duyguların öğretmenler için oldukça sıkıntı verici olduğu 'Öğretmenlik Mesleğinin Duygusal Yükü' alt temasında ifade edilmiştir. Bu alt temada da öğretmenlerin sosyal, duygusal ve mesleki açılardan kapsanma deneyimlerinden söz ettiği görülmektedir. Kapsanma deneyiminin olumlu etkilerine karşın kapsanmamanın olumsuz etkilerine değinilmiştir.

3.2.2.1. Ekip İçinde Destekleyici İlişkiler

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ekip içindeki ilişkilerin öneminden söz etmişlerdir. Bu ilişkilerin destekleyici, paylaşımcı bir nitelikte olması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Böylesi bir ilişkinin kendilerini daha iyi ve güvende hissettirdiğini, görüldüğünü, dinlenildiğini deneyimlemelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Bu deneyimler yoluyla ilişki içinde kapsanmaktan söz etmişlerdir.

> *'Okula keyifsiz geldiğim bir gün değerli bir arkadaşım ile, idarecim içtiğimiz bir kahvenin beni teskin ettiğini bilirim daha evvel çalıştığım bir okulda. Okulun havası insanın içini açardı''* (Katılımcı 1)

> *'Öğretmen arkadaşlarımla güzel ilişkilere sahip olmak, danışıp fikir alabileceğim tecrübeli öğretmen arkadaşların olması, çözemediğim noktada birilerinin beni dinlemesi çözüm üretmek hepsi güven verir bana.' (Katılımcı 8)*

'Öğretmen arkadaşlarım anlayışlılar şu an mesela, onlar destek oluyorlar ev okul temposunda yorulduğumu anlayıp. Hocam var mı yapabileceğimiz bir şey diyorlar. O bile yükünü alıyor insan' (Katılımcı 4)

Bir öğretmen, şu an ki okulunda yeni görev yapmaya başladığını, okuldaki diğer öğretmenler ile ilişki kurmakta güçlük yaşadığını, bu durumun kendisine yalnız hissettirdiğini ifade etmiştir. Ekip arkadaşları ile ilişki kuramamanın öğretmenlerde olumsuz duygulara neden olabileceği görülmektedir. Öğretmenin ekip arkadaşları tarafından kapsanma ihtiyacı ortaya konulmuştur.

'Bu yıl bu okuldaki ilk yılım. Diğer öğretmenler hep kaynaşmış haliyle. Benim gibi yeni yok. Biraz yalnız hissettim. Aralarına giremedim, yalnız kaldım biraz. İlişkilerin iyi olmasının önemini daha derinden hissediyorum.' (Katılımcı 6)

Öğretmenlerin bir kısmının ekip arkadaşları tarafından kapsanmayı deneyimleyemedikleri görülmektedir. öğretmenler kapsayıcı tutumlar yerine rekabetçi tutumlar ile karşılaştıklarını ve bu durumun hem kendileri hem de mesleğe yeni başlayan diğer öğretmenler üzerinde strese neden olduğundan söz etmişlerdir. Açığa çıkan olumsuz duyguların öğlencilerini kapsama becerilerine etki ettiğini de ifade etmişlerdir.

'mesleki hırslar, diğer öğretmen arkadaşların birbiri ile rekabeti, velilerin beklentisi ve yarış hali. Bunlar çok tesir ediyor çünkü arkadaşlar bu yarışın içinde stres yaşıyorlar. Öğrencisine öfkeleniyor bu sefer ben niye 'ü' harfine hala geçemedim diye.' (Katılımcı 1)

Aynı zamanda öğretmen, paylaşımcı ilişkilerin kendilerini mesleki açıdan da kapsayıp besleyeceğinden söz etmiştir.

'Eğer önceliklerimiz konusunda hemfikir olsaydık, birbirimizle rekabet etmekle değil işlevsel bulduğumuz araçlarımızı , tekniklerimizi paylaşmakla meşgul olurduk (Katılımcı 1)

Öğretmenler, öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri becerilere atıfta bulunarak öğretmenlerin de kendi ilişkilerini geliştirmeleri gerektiğine değinmiştir. Ortak deneyimlere sahip kişiler ile ilişki kurmanın, bu ilişki içinde desteklenmenin olumlu etkileri olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

> *'Birilerinin seninle aynı şeyleri yaşadığını, zaman zaman aynı hisleri paylaştığınızı görmek güzeldir. Biz nasıl öğrencilerin birbirleri ile ilişkilerini desteklemeye çalışıyorsak kendi aramızda da ilişkileri geliştirsek iyi olur. Hayat boyu öğrenme diyoruz sonuçta.' (Katılımcı 5)*

3.2.3. Deneyimlerini Sindirme İhtiyacı

'Deneyimlerini Sindirme İhtiyacı' alt temasında öğretmenler çeşitli nedenlerle olumsuz duygulara ve olumsuz benlik düşüncelerine kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenler bazen okul içindeki yaşantılarla ilişkili bazen de sosyal hayattaki yaşantılara dair olabilmektedir.

> *'Mesela; okuma-yazma konusunda diğer sınıflardan geride kalma kaygısı olumsuz etkiliyor. Öğretmen sınıfa öfkeleniyor, kendisini beceriksiz hissediyor. Veyahut o gün trafikte çileden çıkmış olabiliyoruz.' (Katılımcı 8)*

> *'Sonuçta iki çocuk annesiyim çocuklarla iletişimim eve gidince bitmiyor, kendi başıma kalmıyorum. Evde de anne olarak öğretmeye devam ediyorum. Bazen eve bazense okula sabrım kalmamış olabiliyor.'(Katılımcı 5)*

Öğretmenler bu ifadelerin devamında ise sınıfa ait olmayan duyguları dışarıda bırakma ve öğrenciler yansıtmama gayretinde olduklarını ifade etmişlerdir. fakat duygularını işleme fırsatı bulamadıkları zaman duygularını öğrencilere yansıttıklarını ifade etmektedirler. Hatta bu yansıtmanın sonucunda dersin verimsiz geçtiği düşüncesi ile duygusal bir yük hissettikleri de görülmektedir.

Sınıfa sakin giremediğimiz anlar oluyor. O ders işlenmemiş gibi oluyor, ben hala trafikte hissediyorum, sınıfta değil.' (Katılımcı 9)

.Bazen eve bazense okula sabrım kalmamış olabiliyor. Dikkatli olmaya yansıtmamaya gayret ediyorum.(Katılımcı 5)

Öğretmenler tarafından kendi deneyimleri, duygu ve düşünceleri üzerine derinlemesine düşünmeye yönelik ihtiyaçtan söz edilmiştir. Öğretmenlerin kendi öğrencilik deneyimleri üzerine düşünmelerinin önemine de değinmişlerdir (Bknz. 'Öğretmenin Kendi Öğrenme Deneyimlerinin Öğrenme İlişkilerine Etkisi' alt teması). Böylesi bir düşünmenin öğrencilere yansıtmanın da önüne geçeceğinden söz edilmiştir.

'*Durup olan biten hakkında düşünmek duyguları kontrol etmeyi sağlar. Kaygımın yeterince farkında olursam kaygım benim kontrolümdedir. Yoksa öğrenci de hisseder, öğrenciyle ilişkide etkilenir. Bu olumsuz bir etki olur. Bu tür duygular yayılmacı politika izliyor derim ben hep. Öğrenci de kaygılanır.' (Katılımcı 7)*

Bir öğretmenler, öğrencilere yansıtmamanın ötesinde öğrencilere katkıda bulunabilmek, ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öz-farkındalıklarını geliştirmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Biz hayata karşı daha farkında olursak, yaşadıklarımızı anlamak üzerine merak duyarsak ancak sınıfta aktivatör olabiliriz.' (Katılımcı 1)

Deneyimler üzerine derinlemesine düşünmek için alana ihtiyaç duyduklarını ifade eden öğretmenler buna ek olarak okulda böyle bir imkanları olmadığını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise deneyimlerine yönelik farkındalığını arttırma üzerine daha önce düşünmediğini ve buna yönelik bir girişim ile karşılaşmadığını belirtmiştir.

'Neler yapılabilir sorusu beni zorladı. Şimdiye kadar kendi deneyimlerimize dair farkındalığımızı attırmaya yönelik bir faaliyet ile sanırım ki karşılaşmadım. Bir fikir oluşmadı. (Katılımcı 8)

'Bunlar beni gerdiğinde öğrenciye yansıtmamak için tek yol eve gidip bir nefes almak o da çalışma saatleri belli yani. '(Katılımcı 6)

Öğretmenlerin kişisel deneyimlerinin öğretmenin iyi oluşu ve öğrencileri ile ilişkilerinin üzerindeki etkilerinden söz edilmiş, öğretmenin sınıf içinde ve dışında olarak duygularını ikiye ayırmaya çalıştığı fakat zaman zaman sınıfa yansıdığından söz edilmiştir. Deneyimler üzerine farkındalık sahibi olmanın olumlu etkiler sağlayacağı yönünde fikir belirtilse de öğretmenlerin çoğunlukla bunu için bir alan ve zaman sahip olmadığı, hatta bir kısmının ise daha önce bunun üzerine düşünme fırsatı olmadığı ifade belirtilmiştir.

3.3. Öğretmenler İçin Destekleyici Topluluk Oluşturma:Kapsayanın Kapsanması

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucu ulaşılan ‘ *Öğretmenler İçin Destekleyici Topluluk Oluşturma: Kapsayanın Kapsanması’* ana temasının *altında ‘Bir Araya Gelme: Güvenli Alan Oluşturma’ , ‘Öğretmenin Çok Yönlü Desteklenmesi’ ve ‘Travma Bilgili Ekip’* olmak üzere 3 alt temaya ve ek olarak bu alt temaların bazılarında diğer alt temalara ulaşılmıştır.

3.3.1. Bir araya gelme: Güvenli Alan Oluşturma

Öğretmenler, kendilerini okula ait hissetmek, çalışma ortamlarında güvende olduklarını hissetmek ve meslektaşları ile besleyici ilişkiler kurmak için bir araya gelmenin, paylaşımlarda bulunmanın bir kendileri için faydalı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı söz edilen ortama sahip olmadıklarını fakat olması yönündeki temennilerini ifade etmişlerdir.

> *‘Öğretmen arkadaşlarımla güzel ilişkilere sahip olmak, danışıp fikir alabileceğim tecrübeli öğretmen arkadaşların olması, çözemediğim noktada birilerinin beni dinlemesi çözüm üretmek hepsi güven verir bana.’ (Katılımcı 8)*

> *‘Eğitim sorunlarını özellikle zümre öğretmenleri çözmeyi çok isterdim. Mesleki dayanışmanın arzu edilen sevide hiç göremedim. Hatta sadece mesleki dayanışmamı içinde olmamız gereken, yoksa günün bir kısmını beraber*

geçirdiğimiz, aynı ortamı paylaştığımız kişilerle dayanışma ve paylaşım için profesyonel bir ortam arzu ederdim.' (Katılımcı 1)

Duygularına alan açma ihtiyacı öğretmenlerin ifadelerinde sıklıkla tekrar etmektedir. Duyguların bir grup tarafından kapsanması, üzerine düşünülmesi, güvenli bir ortamda dile getirilmesi öğretmenlerin iyi oluşlarına katkıda bulunacaktır.

O yük ile bazen mücadele edemediğimizde bu öğrencilerime, verimliliğime etki ediyor ve bu da yükümü arttırıyor sanki.' (Katılımcı 1)

'Öğretmen sınıfa öfkeleniyor, kendisini beceriksiz hissediyor.' (Katılımcı 8)

'Hocam var mı yapabileceğimiz bir şey diyorlar. O bile yükünü alıyor insanın. ' (Katılımcı 4)

Öğretmenler kendi deneyimleri üzerine farkındalık kazanmak için bir paylaşım ortamının faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu paylaşım ortamının terapötik ilişkiler içermesinin daha destekleyici olabileceğini ifade etmişlerdir.

'(farkındalık geliştirmek için) beraber tartışma imkânı olması belki olabilir.' (Katılımcı 5)

'Psikologsunuz daha iyi bilirsiniz, sizler belki de bizlere destek olabilirdiniz.' (Katılımcı 10)

Öğretmenler, duyguların ele alındığı ortamların eğitim uygulamalarında yaygın olmadığını ve hizmetiçi eğitimlerinde öğretmeni yeterince kapsamadığını ifade etmişlerdir. Odağa öğretmenin alındığı, kendilerine yönelik farkındalıklarının arttığı paylaşım ortamlarının eğitim uygulamalarında yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

'Fakat bu tarz duygusal meseleler üzerine fazla durulan bir konu olmadığı için ayrıntılı değerlendirmemiştim. Bizlere seminerlerde öğretme becerilerimizi geliştirmek, tekniklerimizi geliştirmek aşılandığı için.' (Katılımcı 1)

'Öğretmenler üzerine pek çalışma yapılmadığını kabul edelim. Hizmetiçi eğitimler var evet bazılar gerçekten verimli geçiyor ama kimse farkındalık

kazandırmak gibi amaç gütmüyor. Bizim ne yaşadığımıza değil öğrenciye ne yaşattığımıza bakıyorlar sadece. Bu da insanın sorumluluğunu arttırıyor. Suçlayıcı bir şey gibi geliyor bana. Öfke yönetiminden söz ediyorlar sözde kalıyor.' (Katılımcı 9)

3.3.2. Öğretmenin Çok Yönlü Desteklenmesi

Öğretmenler 'Öğrenciyi Desteklemekte Zorlanma' alt temasında öğrencileri desteklemekte karşılaştıkları güçlükleri ifade etmişlerdir. Aynı zamanda fazla rollerin kendileri üzerinde oluşturduğu duygusal yükten de 'Öğretmenlik mesleğinin Duygusal Yükü' alt temasında bahsetmişlerdir. Bu alt temada ise bu zorlukları karşısında çok yönlü bir desteğe duydukları ihtiyaç öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

'Ben derslerime mi yetişeyim yoksa sorunlar peşinde mi koşayım? Bu kazanımları aktarmak benim sorumluluğumda. Benim görev tanımımda olmayan işler için uygun meslek gruplarının var olması iyi olacaktır. Mesela aile hekimliğinden geliyorlar. Öz bakım becerileri vs. zamanımız yok, onların uygulamalı yapıyorlar' (Katılımcı 10)

Disiplinler arası bir çalışmanın hem öğretmenin karşılaştığı güçlüklere çözüm getirerek öğretmeni kapsama hem de öğrencinin ihtiyarlarını bir bütün olarak anlama ve karşılama üzerinde etkisi olacağından söz edilmiştir.

'Öğrencilerin farklı farklı gündemleri oluyor. Her birinin ayrı bir sorunu veya işte yardım ihtiyacı duyduğu bir şey. Bunların hepsini sınıfta fark edemeyebiliyoruz. Ben branş öğretmeniyim bir de. Daha az karşılaşıyoruz. Bir ekibin kuşatmasıyla bir kişinin yardımı bir olamaz. Hem de tüm öğrencilere eşit imkân tanınmış olur' (Katılımcı 5)

Disiplinler arası bir çalışma olmaması halinde ise sorunların yeterince ele alınamadığı ve çözüme kavuşamadığı zamanlar olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu tür durumların da öğretmenler üzerinde duygusal bir yük oluşturduğu görülmektedir.

'Kalıyor öyle. Çözümsüz kalması beni de yoruyor.' (Katılımcı 4)

'Bazen de çocuğun öğrenme güçlüğü olabiliyor. Muhtemelen ailesinden gelen. Yine tecrübelerime göre çıkarım yapıp aşağı yukarı anlıyorum ama uzmanı değilim tabi. Sınıfta o öğrenciye daha fazla vakit ayırmamıza da imkân yok. 5- 10 kişi değil sonuçta. Anlayışlı olmaya çalışıyorum.' (Katılımcı 3)

Disiplinler arası çalışmadan söz ederken en sık vurgulanan rehberlik/psikolojik danışmanlık uygulamaları iken sağlık, sosyal hizmetler, beslenme ve diyetetik gibi disiplinlerin öneminden söz edilmiştir. Ek olarak diğer kurumlar ile iş birliklerinden söz edilmiştir.

'Rehberlik servisine yönlendiriyorum. Bizden daha iyi yönlendirme yapıyorlar.' (Katılımcı 10)

'Sivil toplum kuruluşları ile iş birliği olabilir. Rehberlik ile disiplinler arası çalışma da çok önemli. Bizden daha çok bilgi sahibiler, çözümsüz kaldığımız yardımcı olabilirler.' (Katılımcı 2)

' Sosyal hizmetler kritik. Öğrencinin evde şiddet gördüğünü biliyoruz. Fakat sadece biliyoruz. (Katılımcı 1)

'*Kesinlikle sağlık hizmetleri çok önemli. Bu nesil obeziteye doğru koşuyor. Ben öğrencilerin düzenli olarak ağırlıklarını, boylarını ölçüp aileyi bilgilendiriyorum. Onlara beslenme ile ilgili önerilerim oluyor. Bunları bir uzman yapsa fevkalade olmaz mı? Çocuk orda yediğini yakmakla meşgul, bedeni huzursuz. Dersi takip etmesini bekleyemem.' (Katılımcı 1)*

Son örnekte öğretmen iş birliği önerisinin ardından fiziksel sağlığa ilişkin problemlerin öğrenme üzerindeki olumsuz etkisine de değinmiştir. Bir başka öğretmen ise öğlencileri ile yaptığı üniversite gezisinin öğrencilerin öğrenmeye ilgisini arttırdığı yönünde bir ifade kullanarak çok kurumlu çalışmalara, toplum-üniversite ortaklıklarına gereksinimi ifade etmiştir.

'Geçen yıl lise üçleri üniversite gezisine götürtürken bende katıldım. Her sene götürülürler bana geldi sorumluluk sırası. Öğrenciler döndüklerinde

gayretleri artmıştı. Çok heyecanlılardı gezerken de. Ben sınıfta ne kadar anlatsam da o kadar etkili olamazdı yaşamak kadar.' (Katılımcı 8)

Öğretmenler ek olarak kendi duygularına alan açmak ve kapsanmak adına psikologların da öğrenci boyutundan ayrı olarak öğretmenler ile çalışmak üzere iş birliğinde olması ihtiyacından bahsedilmiştir.

' Biz psikolog değiliz, bizlerde sıradan bir şekilde üniversiteyi bitirip mesleğe başlayan elemanlarız. Kimimizin ciddi sorunları da olabilir bir denetim yok. Şimdilerde mülakat sistemi var fakat amacı şüpheli.' (Katılımcı 1)

'Okul içinde de öğrenci odaklı rehberlik var sadece. Bazen bende bir psikoloğa gitsem diyorum da zaman yok dediğim gibi.' (Katılımcı 4)

Bir öğretmen, bazı disiplinler arası çalışma örneklerinin okullarda var olduğundan fakat bu iş birliklerinin daha sistemli bir şekilde sürdürülmesine yönelik duyulan ihtiyaçtan söz etmiştir.

'...daha sistemli olsa daha çok faydalanabiliriz.' (Katılımcı 8)

3.3.3. Travma Bilgisine Sahip Ekip

'Sınırlı Psikoloji Bilgisi' alt temasında öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama, davranışlarını anlamlandırma ve uygun müdahalelerde bulunmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kısmi olarak psikoloji bilgisine sahip oldukları fakat kuramsal düzeyde kaldığı söylenilmiştir.

Üniversitede üstünde duruldu bu kavramların hepten yabancı değiliz ama hâkim de olduğum söylenemez. Bir şey var bu çocukta ama ne diyorum.' (Katılımcı 5)

Travma bilgisine sahip olmamanın açığa çıkan duygu ve davranışları anlamlandıramamaya neden olduğu ve bunun da öğretmenle üzerinde zorlayıcı bir faktör olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin kendisini değersiz hissettirdiğini ifade

eden bir öğretmenin bu hissin kendisine yansıtıldığının farkında olmadığı görülmektedir.

> '*Kendimi sorguluyorum sık sık. Öğrenciler beni ciddiye almadığında sözümün niye bir hükmü yok, yanlış mı yaklaşıyorum sorgulamasını yapıyorum.' (Katılımcı 5)*

Öğretmenler, örtük travma belirtilerinin yanı sıra bazı öğrencilerin yaşadıkları travmalar hakkında bilgi sahibi olduklarını, gördüklerini fakat müdahale etmekte zorlandıklarını, daha profesyonel bir ekip ile öğrencinin desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerin de sürece dahil edilmesine duyulan ihtiyaçtan söz edilmiştir.

> *'Şiddet gören, ilgilenilmeyen . kalabalık ailelerde kaybolan çocuklar…. Sınıfta öğrenciye daha şefkatle yaklaşmak ona iyi geliyor. Yeterli gelmiyor, iyi geliyor. Bu öğrencinin uzmanlar tarafından terapiye alınması gerekir. Aileye ulaşılması gerekir. Biz okula getiremiyoruz aileyi, iletişimi kuramıyoruz' (Katılımcı 1)*

Öğretmenler, travma bilgisine sahip bir ekip tarafından desteklenme ve bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Hâlihazırda kendilerine sunulan öğretmen eğitimi ve hizmetiçi eğitimlerin kendilerine bu tür beceriler kazandırmadığını ifade etmişlerdir.

> *'Olumsuz davranışlar sergileyen çocuklara yaklaşımlar konusunda desteğe ihtiyaç duyuyorum. Ama öyle bilgi yığınlarına değil ya. Evet bilgi çok kıymetli, eğitimci olarak aksini düşünmüyorum. Ama tıkanıyorum. … Peki hadi bizim sınıfta birebir ilgilenmemiz mümkün değil madem rehberlikte daha ders odaklı rehberlik veriyor. Kim ne yapacak? ' (Katılımcı 4)*

> *'Uygulamalı hizmetiçi eğitimler olsa bizim içinde daha faydalı olabilir' (Katılımcı 9)*

3.4. Kapsanmanın Öğretmen Üzerindeki Etkileri

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan son ana tema *'Kapsanmanın Öğretmen Üzerindeki Etkileri'* ana temasıdır. Bu ana temaya ait *'Duygusal İyilik Hali /Olumlu Benlik Duyguları' , 'Öğretmenin Kapsama Yeterliliğinin Artması' , ' Mesleki Doyum/ Verimlilik/İş Performansı' ve 'Kurumsal Aidiyet'* olmak üzere 4 alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmenler okul ortamında meslektaşları idareciler veya disiplinler arası bir iş birliği ile diğer profesyoneller tarafından kapsanmayı deneyimlemeleri, besleyici ve destekleyici ekip ilişkilerine sahip olmanın üzerlerindeki etkileri/olası etkileri hakkında fikirleri doğrultusunda bu alt temalar elde edilmiştir.

3.4.1. Duygusal İyilik Hali /Olumlu Benlik Duyguları

Besleyici ilişkiler tarafından kapsanmanın öğretmenlerin duygusal iyilik hallerine etki ettiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise bu tür bir deneyime sahip olmamanın duygusal halleri üzerindeki olumsuz etkilerinden söz etmişlerdir.

> *'Başarılı olduğumu, fayda sağladığımı hissettiğim zaman birey olarak, toplumda işleyişe katkı sunun bir Fatih olarak daha iyi hissediyordum akşam eve* vardığımda.' (Katılımcı 1)

> *'Kendini rahat hissetmediğin bir ortamda çalışmak insanı yorar her zaman.' (Katılımcı 9)*

Öğretmenlerin kapsanmadıklarında, ilişki içinde desteklenmediklerinde zaman zaman olumsuz benlik duyguları gibi zorlayıcı duygulara kapıldıkları ifade edilmiştir. Yetersizlik, suçluluk gibi ifadeler sıklıkla tekrar edilmiştir.

> *'Yetemiyormuş gibi hissediyorum.' (Katılımcı 5)*

> *'Tabi ki suçluluk hissediyorum dışardaki bir mevzuyu öğrenciye yansıttığımda' (Katılımcı 9)*

Ekip tarafından kapsanmaları halinde daha olumlu benlik duygularına sahip olacaklarını düşündükleri ifade edilmiştir. Fikirlerinin dikkate alındığı, kendilerini ifade edebildikleri bir ortamın kendilerine daha başarılı ve değerli hissettireceğinden söz etmişlerdir.

'Bir toplantıda fikirlerinin dinlenilmesi, uygulamaya geçirilmesi insana başarılı hissettiriyor. Fikri beğenilmese bile değer gösterilmesi motive ediyor.' (Katılımcı 7)

3.4.2. Öğretmenin Kapsama Yeterliliğinin Artması

İdarecilerin iş birlikçi ve destekleyici yaklaşımı, meslektaşların samimi ilişkiler kurması, ailelerin kendilerine güven duymasının öğretmenlere kendilerini kapsanmış hissettirdiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda bilgi ve becerilerinin desteklenmesi, rol ve sorumluluklarında destek olunması, kendilerine alan açılmasının da kapsanmış hissettireceği belirtilmiştir.

'Meslek hayatında idarecinin gerekirse risk alarak öğretmenin destekçisi olması en önemli güven kaynağıdır' (Katılımcı 3)

'*Bizim ne yaşadığımıza değil öğrenciye ne yaşattığımıza bakıyorlar sadece… Öğretmenin iyi olması öğrencinin iyi olmasına da katkıda bulunur. Sınıfa nasıl gireceğine etki eder.' (Katılımcı 9)*

'Donanımımın artması kaygımı alıyor. Yeni bir şeyler öğrenme uygulamak.' (Katılımcı 2)

Öğretmenler, kapsayıcı işlevlerinin artması için öncelikle kendilerinin kapsanmayı deneyimlemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bireysel çabadansa ekip halinde çalışmanın kendilerine daha güçlü hissettireceği belirtilmiştir.

'Desteklensem daha iyi destek olabilirdim. Bir kişiden daha güçlü olurdum.' (Katılımcı 1)

'Kelebek etkisi gibi. Bir yerde bir öğretmen desteklendiğinde o öğretmen bir sınıfta onlarca öğrenciyi destekleyecek. Herkes daha iyi olmuş olacak' (Katılımcı 7)

Öğretmenler duygularına alan açıldığı, daha olumlu duygulara sahip olduğu zamanlarda öğrencilerine alan açmanı kendileri için daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir.

'Paylaşmak insanı sakinleştirici bir etkide bulunuyor. Sakin olduğum zamanlarda öğrencilere daha iyi odaklanabiliyorum. Daha yol gösterici oluyorum' (Katılımcı 3)

3.4.3. Mesleki Doyum/ Verimlilik/İş Performansı

Öğretmenler, kapsanma deneyiminin mesleki doyumları üzerinde etki sahibi olduğunu, ekip içinde destekleyici ilişkileri deneyimledikleri zaman meslek doyumlarının arttığını ifade etmişlerdir. Mesleki doyumlarının artmasının öğrencilerine alan açmasına katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

'Meslektaşların ve idarecilerin yaklaşımı, desteği ile mesleki tatmin duyduğum, daha çok öğrencimi tanıdığım, aileleri ile de görüştüğüm bir dönemdi.' (Katılımcı 3)

'İş yerinde üstlerle ilişkiler insanın işe gelme isteğini çok etkiliyor. Böyle bir ortamda anlayışlı idareciler, paylaşımcı, rekabet yerine destek olmayı tercih eden meslektaşlar insanın işini yapma arzusunu besliyor.' (Katılımcı 1)

Desteklenmenin ve mesleki doyum hissetmenin iş performansları üzerinde etkili olduğundan bahsedilmiştir. Verimliliklerinin bu faktörlere bağlı olarak arttığından söz edilmiştir.

'Öğretmenler odasında daha keyifli olmamızı sağlardı. Kısa bir aramız var, daha paylaşımcı bir ortam bize iyi gelirdi, performansımızı arttırırdı.' (katılılmcı 2)

'Tabi bunun (verimlilik) içinde müdürler olsun müdür yardımcıları olsun, zümre arkadaşları olsun güzel bir iş birliği gerekiyor. Ben çalıştığım okulda bunu yakalayamasaydım daha stresli bir öğretmen olurdum.' (Katılımcı 6)

3.4.4. Kurumsal Aidiyet

Öğretmenler, destekleyici ilişkilerin örgütsel bağlılıklarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Çalıştıkları kuruma ait hissetmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise ait hissettiği ve hissetmediği iki farklı okulu hakkında bir değerlendirmede bulunmuştur. Rekabetçi ilişkilerin ise kişiye dışlanmış hissettireceği ve kurumsal aidiyet geliştirmekte güçlüğe neden olacağını ifade etmiştir.

'Örgütsel bağlılık kavramının üstüne daha çok durulması gerekiyor. Okul ortamında seni bağlayan ilişkiler olunca işinle, görev yerinle bağ kurabiliyorsun.' (Katılımcı 7)

'Meslektaşların ve idarecilerin yaklaşımı, desteği ile ait hissettiğim, uzun yıllar çalıştığım bir okulum olmuştu. Sevgiyle hatırlarım… Mesleki hırslar, diğer öğretmen arkadaşların birbiri ile rekabeti, velilerin beklentisi ve yarış hali… Çoğu meslektaşım tarafından, bahsettiğim gibi, ötelendim bu sebeple… İdarecilerin yaklaşımları, meslektaşların tutumları aidiyet hissini baltalıyor' (Katılımcı 1)

Aynı zamanda kurumsal aidiyet geliştirmeninde besleyici ilişkiler kurma ve sürdürme üzerinde etkili olacağı, olumlu bir okul kültürünün devamında payı olacağı belirtilmiştir.

'Ait hissetmek başarıyı arttırır. Diğerleri ile kurduğun ilişkilerin kalitesini yükseltir. Sağlıklı iletişimler gerçekleşir. Aidiyet olmadığında ise huzursuzluk hakim olur.' (Katılımcı 5)

Kurumsal aidiyete sahip olmanın öğretmenlerin iş performansı üzerinde etkisi olacağı belirtilmiştir. Aidiyet geliştirmenin öğretmenlerin işe yönelik motivasyonlarını etkileyeceği ifade edilmiştir.

'Örgütsel bağlılık kişinin işini yapma kapasiesini de çok etkiliyor.' (Katılımcı 7)

'Güven duyduğun, ait hissettiğin bir ortamda çalışmak performasımı da etkiliyor. Ben başarılı öğretmenlerin başarılı okul ilişkileriyle desteklendiğini düşünüyorum.' (Katılımcı 2)

' Ait hissetmezsen sabah evden çıkarken ayakların geri geri gidiyorç motive olamıyorsun.' (Katılımcı 6)

BÖLÜM 4. TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmenler ile yapılan görüşmelerin tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analizi ile elde edilen bulguların kuramsal bilgiler ile yorumlanmasıyla öğrenme ilişkileri bağlamında öğretmenlerin ihtiyaçları değerlendirilecektir. Değerlendirme esnasında analizler sonucu elde edilmiş olan '*Öğretmenin Bakış Açısıyla Öğretmen Öğrenci İlişkisi' , 'Öğretmenin İhtiyaçları' , 'Öğretmenler İçin Destekleyici Topluluk Oluşturma'* ve *'Kapsanmanın Öğretmen Üzerindeki Etkileri'* başlıkları altında ele alınacaktır.

4.1. Öğretmenin Bakış Açısıyla Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğretmenlerin öğrenme sürecindeki rollerine ilişkin ifadeleri öğretmenin rolünün çeşitliliğini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin öğrenme süreçlerinde 'bilgiyi aktarma' rolünün ötesinde konumlandırdıkları görülmektedir. Öğretmenler tarafından sıklıkla rollerinin çok yönlü oluşundan söz edilmiştir. Öğretmenlerin okullardaki ikincil bağlanma figürleri oldukları bilinmektedir (Geddes, 2006). Anne ile bebek arasındaki ilişkide kapsayan-kapsanan ilişkisi öğrenci okula başladığında öğretmen ile öğrenci arasında da kurulur ve öğretmen kapsayıcı ebeveyn rolünü alır (akt. Reid, 2017; Salzberger-Wittenberg ve ark., 1983). Bu bilgilere paralel bir şekilde öğretmenlerin de kendilerini 'ikinci aile' olarak konumlandırdığı, bazıları ise öğrencileri ile ilişkisini anne-çocuk ilişkisine atıfta bulunarak tanımladığı görülmüştür.

Öğrencilerin kendilerini ait ve güvende hissettiği bir ortama ve ilişkilere sahip olması onların öğrenmeye yönelik ilgi ve meraklarını destekler (Salzberger-Wittenberg ve diğerleri, 1999; akt. Bademci ve Karadayı, 2014). Mevcut çalışmada da öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını ve okula bağlılıklarını öğretmen-öğrenci ilişkisi ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Bulgular, öğrenciler ile kurulan samimi ilişkilerin öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerini arttırma ve öğrenmeyi desteklemede aracı rolüne işaret etmektedir.

Öğretmenler, akademik bilgi ve beceriler üzerinde etkili oldukları kadar öğrencilerin sosyal, duygusal becerileri üzerinde de etkiye sahiptirler

(Solomon,2017). Bu çalışmada da öğretmenler kendilerini öğrencinin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinin üzerinde de etki sahibi olarak görmektedirler. Öğretmenlerin akademik ve bilişsel becerileri önemsedikleri fakat sosyal ve duygusal gelişimi de bilişsel gelişim kadar önemsedikleri görülmüştür. Sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerin birbiri ile ilişkili olduğu ve bir bütün olarak ele alınması gerektiği literatürde de belirtilmiştir (Zins ve Elias, 2007).

Bulgular, öğretmen- öğrenci ilişkisinin niteliğinin öğrencilerin duygu düzenleme ve akran ilişkileri gibi sosyal ve duygusal becerileri üzerinde etkili olduğuna ve akademik başarıyı ön gördüğüne işaret etmektedir . Öğretmenler, öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin duygusal farkındalıkları, ilişki kurma becerileri ve sınıf içi davranışlar üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bulgular ile paralel bir şekilde öğretmenler ile kurulan olumlu ilişkilerin duygu düzenleme, sosyal beceriler, akran ilişkileri gibi sosyal ve duygusal beceriler üzerinde önemli bir rol oynadığı literatürde ortaya konulmuştur (; Zsolnai ve Szabó, 2020). Aynı zamanda bu becerilerdeki artışın akademik başarıyı da ön gördüğü belirtilmiştir. Öğrencilerin öğretmenler ile kurulan kapsayıcı ilişkiler ile desteklenmesinin öğrencilerin iyilik halleri üzerinde olumlu etkileri görülmüştür. Literatürde de sıcak ve samimi ilişkilerin iyileştirici etkisinden söz edilmiştir (Perry ve Slavizt, 2006).

Okullarda davranış ve disiplin politikaları sosyal ve duygusal ihtiyaçların odağa alındığı politikalara göre daha yaygındır (Reid, 2017). Öğretmenlerin bir kısmının otoriter bir tutum benimseyerek ilişki kurmaktan kaçındığı görülmüştür. Bir öğretmen, otoriter bir tutum sergilediği ve ilişkiyi odağa aldığı iki farklı öğretme deneyimi hakkında değerlendirmede bulunmuş ve ilişkisel yaklaşımın öğrenme üzerinde olumlu etkide bulunduğuna dair gözlemini paylaşmıştır. Bu bulgular olumlu bir öğrenme ortamı için disiplin odaklı uygulamalar yerine besleyici ilişkiler kurmayı hedefleyen yaklaşımlar daha etkili olduğu bilgisi ile örtüşmektedir (Bergin ve Bergin, 2009).

Öğretmenlerin bir kısmının, rollerini tanımlarken daha otoriter olan ‘sınıf içinde’ ve ilişkilerin kurulduğu, daha samimi olan ‘sınıf dışında’ olarak ikiye ayırma eğiliminde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin davranışlarının sınıf içinde akademik gelişim odaklı olduğu ve duygusal gelişimin diğer uzmanlara

bırakıldığı; sınıf dışında ise farklılaştığı literatürde de belirtilmiştir (Hasateş ve ark., 2021).

Öğretmenlerin, kendi öğrenme deneyimlerinin öğrenme ilişkilerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin meslek veya branş seçimlerinde geçmişti bağ kurdukları öğretmenlerin etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmının kendi öğretmenlerini rol model olarak benimsedikleri, öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının kendi öğretmenleriyle deneyimleri çerçevesinde oluştuğu belirtilmiştir. Bir öğretmenin mesleğe duyulan ilgiyi; bir diğer öğretmenin ise mesleki motivasyonu kendi öğrenme deneyimleri ile ilşkilendirdiği görülmüştür. Olumsuz deneyimlere sahip bir öğretmenin bu deneyimler üzerine farkındalık kazanarak öğrencilere yansımasının önüne geçtiği ve öğrencilerine karşı empati ile yaklaşmasında bu durumun etkili olduğu görülmüştür. Literatürde de bulgular ile paralel bir şekilde öğretmenlerin kendi öğrenme deneyimerinin ve öğretmenleri ile kurdukları ilişkilerin öğretmenlerin meslek seçimlerinin, benimsedikleri tutum ve öğretim yöntemlerinin üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Doğan, 2014).

Sınıflar farklı sosyal ve duygusal ihtiyaçları olan, farklı güçlükler yaşayan çocukların olduğu karma bir ortamdır. Psikoloji bilgisi öğrencinin ihtiyaçlarının gelişim aşamasına göre uygun olarak anlaşılması için önemlidir (Reid, 2017). Literatürde öğretmenlerin öğrenciyi desteklemekte yaşadığı güçlüklerden birinin bilgi ve becerilerin eksikliği olduğu görülmektedir (Alisic, 2012). Bu çalışmada da literatür bilgisi ile örtüşen bir şekilde öğretmenlerin öğrencileri desteklemek istedikleri fakat sınırlı psikoloji bilgisi nedeniyle zorlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarının anlaşılması ve karşılanması için yeterli bilgiye ve sınıf içinde kullanabilecekleri uygulamalara sahip olmamalarının sınırlı psikoloji bilgisine dayandığı görülmüştür. Sosyal ve duygusal süreçler hakkında psikoloji bilgisine sahip olmamanın öğretmenin duygusal yükünü arttırdığı bilinmektedir (de Thierry, 2017). Öğretmenler, öğrenciyi anlayamamanın sınıf yönetimlerine etki ettiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme hakkında ifadeler kullanmasına rağmen sosyal-duygusal öğrenme ve öğrenmenin duygusal bileşenleri gibi kavramları kullanmaması öğretmen eğitiminde psikoloji bilgisinin yeterli

olmadığını düşündürmüştür. Türkiye'deki öğretmen eğitimini sosyal ve duygusal öğrenme ve ilişki kurmayı odağa alan yaklaşımları kapsamamaktadır (Hasateş ve ark., 2021). Literatürde öğretmen eğitiminin öğrenmenin sosyal ve duygusal süreçlerine dair kuram ve uygulamaları kapsamasının öğretmenin verimliliğini arttıracağı belirtilmiştir (Nezhad ve Vahedi, 2011).

Öğretmenlerin öğrencileri desteklemekte zorluk yaşamasına neden olan bir diğer faktörün ise okul kültürünün etkisi olduğu görülmüştür. Okul idarecilerinin otoriter ve akademik başarı odaklı yaklaşımlarının öğretmenler üzerinde strese neden olduğu ifade edilmiştir. Literatürde de uyumlu bir şekilde müfredat, idareci ve aileleri beklentilerinin öğretmen stresinin nedenlerinden biri olduğu belirtilmiştir (Shernoff ve ark, 2011). Öğretmen üzerindeki stresin artmasının öğretmenin mesleğe ve kuruma yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Kişiler arası iletişimin zayıflığı, idarecilerin otoriter tutumu gibi negatif faktörlerin öğretmenleri zorladığı bilgisi literatürde de mevcuttur (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018).

Öğretmenlerin bir kısmının ise şu an çalıştığı veya daha önce çalışmış olduğu okullarda destekleyici ortamları deneyimlediği görülmüştür. Destekleyici ve öğrenciyi odağa alan ortamları deneyimlemek öğretmenlerin iyi oluşlarının ve iş performanslarının üzerinde etkili olmuştur. Okul iklimi üzerine yapılan çalışmalarda da okul ikliminin öğretmenin benlik duyguları ve verimliliğinde rol oynadığı ortaya konulmuştur (Mccallum ve Price, 2010).

Ailelerin beklentilerinin veya öğrenme sürecine dahil olmamalarının, aileler ile kurulan iletişimin zayıf olmasının öğretmenin öğrencileri desteklemekte güçlük yaşamasına ve öğretmenlerin üzerinde strese neden olduğu literatürde ortaya konulmuştur (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Bu çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin bir kısmı ailelerin sürece ilgisizliğinin kendilerini zorladığını ifade ederken bir kısmının da ailelerin yüksek beklentilerinin ve öğretmene güven duymamalarının kendilerini zorladığını ifade ettiği görülmüştür. Aileler ile iletişimdeki zayıflıklar bu iki farkı deneyimin ortak noktası niteliğindedir.

Ek olarak öğretmenlerin yaşlarının mesleğe yönelik tutumları ile ilişkili olabileeği düşünülmüştür. Katılımcı öğretmenelrin yaşları 26 ile 55 yaşları arasında;

mesleki deneyimleri ise 3 yıl ile 25 yıl arasında değişim göstermektedir. Mesleki deneyimi ve yaşı daha fazla olan öğretmenlerin mesleğe yönelik ilgililerinin diğer öğretmenlere göre fazla olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin mesleki statü ve saygınlıklarının son yıllarda düşmekte olduğu bilgisi ile ilişkilendirilmiştir (Moon, 2007).

4.2. Öğretmenin İhtiyaçları

Öğretmenler, mesleklerinin doğası gereği karmaşık ilişkiler deneyimlerler. Öğrenciler, aileler, okul personeli ile yoğun bir ilişki halinde olmak öğretmenlerin duygusal yükünü arttırabilmektedir (Steel, 2001). Mevcut çalışmada da bulgular çeşitli faktörlerin öğretmenlerin duygusal yük hissetmelerine neden olduğunu göstermektedir. Öğlencilerin davranışlarının ve öğrenciler ile kurulan ilişkilerin duygusal yüke neden olabildiği ifade edilmiştir. Literatürde de bulgular ile paralel bir şekilde öğrencinin derse ve öğretmene yönelik tutum ve davranışlarının öğretmenler için stres kaynağı olduğu belirtilmiştir (Kaya ve Alım, 2015). Bulgular, öğretmenlerin iyi oluşlarının duygusal yükten etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin bazıları duygusal yükün mesleğe yönelik tutumlarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, meslektaşları ile aralarındaki ilişkinin niteliğinin de öğretmenler için zorlayıcı olabildiği görülmüştür. Rekabetçi ve destekleyicilikten uzak ilişkiler içinde bulunan öğretmenlerin duygusal yükünün arttığı görülmektedir. Literatürde de bulgular ile paralel bir şekilde okul içindeki ilişkilerin öğretmenlerin meslek doyumları ve stres seviyeleri üzerinde negatif etkisinden söz edilmektedir (Avcı ve ark., 2016).

Öğretmenlerin zaman içerisinde ‘yıprandıklarını’ ifade ettikleri görülmektedir. bu bulgu ile paralel bir şekilde stres faktörlerinin öğretmenler üzerinde tükenmişliğe ve olumsuz benlik duygularının açığa çıkmasına neden olduğu ortaya konulmuştur (Weare, 2015). Öğretmenlerin bazılarının ise öğrenciler ile ilişkilerini akademik beceriler kazandırma düzeyinde tuttuğu ve yakınlık kurmadıkları görülmüştür. Öğrencilere karşı duyarsızlaşarak duygusal yüke karşı bir savunma mekanizması geliştirmişlerdir. Daha önce yapılmış olan bir çalışmada da kurumlarda inkar,

duyarsızlaşma gibi savunma mekanizmaları ile çocuklar ile ilişki kurmaktan kaçınma davranışları görüldüğü belirtilmiştir (Erdemgil, 2018).

Bulgular, öğretmenlerin deneyimledikleri duygusal yükün sınıfın dışına taştığı ve sosyal hayatlarını etkilediğini göstermektedir. Sosyal hayata taşan ve sosyal ilişkilerini etkileyen duygusal yükün öğretmenlerin mesleki performanslarını ve öğrencileri ile ilişkilerini etkilediği görülmüştür. Literatürde de bulgular ile örtüşür bir şekilde öğretmenlerin sosyal hayatlarının ve aile ilişkilerinin öğretmenin mesleki stresinden etkilendiği belirtilmiştir (Shernoff ve ark., 2011). İlişkilerin yanı sıra öğretmenlerin fiziksel sağlıklarının ve duygu durumlarının da öğretmenliğin duygusal yükünden etkilendiği görülmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri ile literatür bilgisi paralellik göstermektedir ve literatürde stres ile ilişkili zihinsel ve bedensel yorgunluk, negatif duygu durumu gibi problemlerden söz edilmektedir (Shernoff ve ark., 2011).

Bulgular, öğretmenlik mesleğinin duygusal yüküne, yoğun ve karmaşık ilişkilere karşı öğretmenlerin kapsanma ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kapsanma ihtiyaçlarını çalışma ortamının rahatlığı ve samimi ilişkiler kurma, dikkate alınma, değer görme, dinlenilme gibi ifadeler ile ortaya koyduğu görülmektedir. Kapsanma deneyiminin kurumsal aidiyetlerini arttıracağı, kurumsal aidiyetin ise mesleki performansları ve bireysel iyi oluşlarını etkileyeceği ortaya çıkmıştır. Mevcut çalışma ile örtüşen bir şekilde literatürde destekleyici kurum içi ilişkilerin öğretmenlerin stres seviyelerini azalttığı belirtilmektedir (Balaban, 2000). Literatür bilgisi ve bulgular öğretmenlerin ilişki içinde kapsanmasının olumlu etkilerini göstermektedir.

Öğretmenlerin bir bölümünün kapsayıcı ilişkiler yerine rekabetçi ilişkiler içinde bulundukları, bu durumun kendilerine mesleki kaygılar açığa çıkardığı görülmektedir. Müfredatın gerisinde kalma, başarısız olma gibi kaygıların sınıf içindeki tutumları ve öğrenciler ile kurulan ilişkileri de etkileyeceği ifade edilmiştir. Öğretmenler arası ilişkilerin dolaylı bir şekilde öğrenme ilişkilerine etki edeceği görülmüştür. Literatürde belirtilen negatif ilişki deneyimlerinin mesleki doyum, benlik duyguları ve stres üzerindeki olumsuz etkileri de bulgular ile paralellik göstermektedir (Avcı ve ark., 2016). Olumlu ve olumsuz etkiler göz önünde bulundurulduğunda bulgular besleyici ilişkiler ile kapsanmanın öğretmenler için beliren bir ihtiyaç

olduğunu ortay koyarken literatürde de destekleyici ilişkilerin önemi vurgulanmaktadır (Gillmore ve Anderson, 2016).

Öğretmenlerin zaman zaman mesleki yetersizlik hissine kapıldıkları, mesleki gelişime yönelik ihtiyaç duyguları görülmektedir. Yeterli psikoloji bilgisine sahip olmamanın duygusal yüke neden olmasına karşın (de Thierry, 2017) bulgular bilgi ve becerilerin desteklenmesinin öğretmenleri kapsayıcı bir işlev göstereceğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenin rolünün çok yönlülüğü, öğretmenlik mesleğinin duygusal yükü ve kapsanma-kapsanmama deneyimlerinin öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik bulgulardan bahsedilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin kendi deneyimleri üzerine düşünme ve deneyimlerini anlamlandırma ihtiyaçlarına yönelik bulgulardan söz edilecektir.

Öğretmenler, sınıf içindeki duyguları sosyal hayatlarına taşıma eğilimindeyken tam tersi bir şekilde sosyal hayatlarındaki problemleri sınıf içine taşımama eğilimindedirler. Bunun mümkün olması için öğretmenlerin duygusal farkındalığa sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bir bölümünün sınıf dışındaki duyguları çabalarına rağmen sınıfa taşıdıklarını ifade etmeleri ve bu nedenle duygusal yüklerinin arttığına yönelik söylemlerde bulunmaları duygularını işlemek için fırsata sahip olmadıkları düşündürtmektedir. Literatürde de bulgular ile paralel olarak öğretmenlerin ilişkiler ve deneyimler üzerine düşünmek için yer ve zamana sahip olmamalarının duygusal refahları, stres seviyeleri ve tükenmişlikleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Steel, 2001).

Duygusal farkındalıklarının gelişmesinin sadece yansıtma süreçleri için değil öğrencilere katkılarını arttırmak için de gerekli olduğu belirtilmiştir. Deneyimleri üzerine derinlemesine düşünmenin önemi öğretmenlerin kendi öğrenme deneyimlerinin öğretmenlik tutumlarına yansıması hakkındaki bulgularda da görülmektedir. Olumsuz öğrenme deneyimlerine sahip öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımlarının bu deneyimlerden etkilenmesi mümkündür. Bulgular, deneyimler üzerine düşünmenin bu olası olumsuzlukların önüne geçtiğini göstermektedir.

Literatür de de deneyimler üzerine derinlemesine düşünmenin önemi vurgulanmaktadır (French, 1997).

Öğretmenlerin birinin deneyimlere yönelik farkındalık geliştirme üzerine daha önce düşünmediği, öğretmenlerin büyük bölümünün ise deneyimleri anlamlandırmak ve üzerine derinlemesine düşünmenin faydalı olacağını düşündüğü görülmektedir. Öğretmenlerin bu yönde ihtiyaç belirtmelerine karşın böyle bir alana sahip olmadıkları ve bu yönde herhangi bir uygulama ile karşılaşmadıkları görülmekte ancak bu tür bir ortamın öğretmenlerin kişisel ve mesleki iyi oluşlarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Lauchlan ve arkadaşları (2012)'da benzer şekilde öğretmenlere içebakış için alan ve zaman tanımanın önemini vurgulamaktadırlar.

4.3. Öğretmenler İçin Destekleyici Topluluk Oluşturma

Bulgular, öğretmenlerin güvenli bir alanda bir araya gelme ihtiyaçlarına işaret etmektedir. Güvenli ve destekleyici bir paylaşım ortamının öğretmenlerin meslektaşları ile ilişkilerini besleyeceği, kurumsal aidiyetlerini arttıracağı yönünde ifadeler öğretmenlere alan tanımanın önemini ortaya koymaktadır. Mevcut çalışma ile örtüşen bir şekilde literatürde öğretmenlerin duygu ve deneyimleri üzerine başkaları ile düşünebilecekleri alanlara sahip olmanın önemini vurgulamaktadır (Solomon, 2017). Bu tür bir paylaşım ortamının hem öğretmenler hem de kurumun bütünü üzerinde olumlu etkileri olacağı da belirtilmiştir ve mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir (Creese, Norwich ve Daniels, 2000).

Mevcut çalışma, mesleki deneyimlerin paylaşıldığı bir ortamın ötesinde duyguların ele alındığı bir paylaşım ortamına yönelik ihtiyacı ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinde sıklıkla duygulara alan açma ihtiyacı tekrar etmiştir. Öğretmenlerin bu ihtiyaçlarına karşılık duyguların kapsanacağı, rahatça ifade edilip üzerine düşünülebileceği ortamların öğretmenlerin iyi oluşunu destekleyeceği bulgularda görülmektedir. literatürde de öğretmenlerin öğrenme ilişkilerinin duygusal boyutları hakkında kuramsal bilgilerin yanı sıra deneyimsel öğrenme fırsatına sahip olmasının gerekliliğinden söz edilmektedir (French, 1997).

Duygulara alan açılmadığı ve kapsanmadığı durumlarda öğretmenlerin kendilerine yansıtılan duygular ile olumsuz duygulara kapıldıkları, yetersizlik gibi hisler ile baş başa kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendilerine yansıtılan duyguları alma eğiliminde oldukları literatürde belirtilmiştir (Solomon, 2017). Öğretmenlerin yansıtılan duyguların farkına varmamasının duygusal yüklerini arttıracağı ve verimliliklerini etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin duygusal yükü ile mesleki verimlilikleri arasındaki ilişkiye daha önce değinilmiştir. Youell (2006), bulgular ile paralel bir şekilde öğretmenlerin kendilerine yansıtılan duyguların farkında olmalarının öğrencileri kapsama becerilerine etki edeceğini ifade etmektedir. Literatürde ek olarak alan açılmayan duyguların öğretmenlerin öğlencilerine yönelik olumsuz duygulara kapılmalarına neden olabileceği de belirtilmektedir (Ellis ve Wolfe , 2019).

Bulgular, öğretmenlerin duygusal farkındalık kazanmak adına terapötik ilişkiler içeren paylaşım ortamlarının gerekliliğine işaret etmektedir. Güvenli ve kapsayıcı ortam, terapötik ilişkiler içeren bir ortama yönelik ihtiyaç klinik süpervizyonun eğitim uygulamalarında yer almasının gerekliliğini düşündürmüştür. Literatürde bu düşünce ile paralel şekilde öz değerlendirme ortamının öğretmenlerin duygusal farkındalıkları için öneminden söz edilir (Canfield, 2005) ve süpervizyonda da , katılımcıların duygu ve deneyimlerini ele alınır ve bunların ilişkilere yansımalarına dair iç görü kazandırma hedeflenir (Shaffer ve Friendlander, 2017)). Roberts (2017)' da öğretmenlerin süpervizyon yoluyla kapsanmasının öneminden söz eder.

Bulgular, öğretmenlerin destekleyici ortamlara duyduğu ihtiyacı göstermekteyken aynı zamanda da öğretmenlerin bu tür deneyimlere sahip olmadıkları da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin odakta olduğu ve içe bakış imkanı bulduğu çalışmaların eğitim uygulamalarında yaygın olmadığı görülmüştür. Literatürde öğretmenlerin başkaları ile bir araya gelerek kendilerini ifade etmelerinin bir baş etme mekanizması olduğu fakat öğretmenlerin çoğunlukla böyle bir imkana sahip olmadığı belirtilmektedir (Kyriacou, 2001). Hasateş ve arkadaşları (2021)' da bulgular ile paralel olarak Türkiye'de eğitim uygulamalarında bu tür yaklaşımların eksikliğinden söz etmektedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları fazla rollerin öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanamaması ve öğretmenin duygusal yükünün artmasına sebep olduğuna değinilmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik bulgular, öğretmenin çok yönlü desteklenmesinin gerekliliğini yansıtmaktadır. Öğretmenler rollerin fazlalıklarına ve bunları karşılamanın sahip oldukları zaman içerisinde mümkün olmadığına değinmişlerdir. Disiplinler arası bir yaklaşım ile öğretmen ve öğrencilerin kapsanmasının çözüm olabileceği düşünülmüştür. Hasateş ve arkadaşları (2021), öğretmenlerin desteklenmesinin önemine dikkat çekerken bu desteğin disiplinlerarası bir ekip yaklaşımı ile sağlanmasının kritik olduğunu vurgulamışlardır. Mevcut çalışma ile paralel şekilde farklı disiplinlerden uygulayıcıların bilgi ve becerilerinin buluşmasının ihtiyaçları anlama ve karşılamada daha kapsayıcı olacağı literatürde belirtilmiştir (Cheminais, 2009). Bulgular üniversite- toplum ortaklıklarının da destekleyici olacağına, kurumlar arası çalışma modelinin fayda sağlayacağına işaret etmektedir. Kurumlar arası iş birliğinin ihtiyaçları karşılamada ki verimliliğine yönelik literatür bilgisi ile örtüşmektedir (Miller ve Ahmad, 2000; Coleman, 2006). Okullarda bazı disiplinler arası çalışmaların mevcut olduğu fakat yeterli düzeyde olmadığı, daha sistemli ve kapsamlı yaklaşımlara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Disiplinler arası çalışmadan travma bilgisine sahip bir ekip tarafından desteklenme ihtiyacı bulgular ile ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin sınırlı psikoloji bilgisi nedeniyle anlamlandırma ve müdahalede bulunmada zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kuramsal bilgilere sahip olunsa dahi uygulamaya yönelik donanımları olmadığı görülmüştür. Travma bilgisine sahip olmamanın öğretmenlerin zorlayıcı duygulara kapılmalarına neden olduğu, yetersizlik, değersizlik gibi hislere kapıldıkları yönünde bulgular mevcuttur. Bulgular, öğretmenlerin öğrencilerin travmatik deneyimlerini fark ettikleri durumlarda müdahale etmekte yaşadıkları güçlüğün profesyonel bir ekiple desteklenmesine yönelik ihtiyaca işaret etmektedir. Ekip desteğinin aileleri kapsamasına yönelik gereklilikte görülmektedir.

Literatürde okullarda geliştirilecek müdahale sistemlerinin öğrencilerin yanı sıra öğretmenleri de desteklemesinin önemine değinilmiştir (Thıerry,2017). Bulgular literatür ile uyumlu olarak, travma bilgisine sahip ekip tarafından sadece öğrencilerin kapsanması değil, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin de kapsanarak geliştirilmesinin

gerekliliğini de yansıtmaktadır. Mevcut öğretmen eğitiminin bu yönde bir bilgi ve beceri kazandırmadığı bulgular ve öğretmenlerin ifadeleri ışığında ortaya çıkmıştır ve literatür ile paralellik göstermektedir (Kavas ve Bugay, 2009). Öğretmen eğitimine ek olara hizmetiçi eğitimlerin de öretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı belirtilmiştir (Demirel ve Budak, 2003). Bademci ve ardakaşları (2018) da öğretmenlere bütüncül bir eğitim ve süpervizyon sağlanmasını önermektedir.

Santiago ve arkadaşları (2018), bulgular ile paralel olarak öğrenci-aile-okuldaki tüm bireylere okul-topluluklar ve ruh sağlığı uzmanlarının iş birliği destek sunulmasının öneminden söz eder. Bu tür bir uygulamanın sonucunda okulun daha sakin ve besleyici bir ortam haline geleceği belirtmiştir(Dingwall ve Sebba, 2018). Travma bilgisine sahip bir ekip tarafından desteklenmenin öğretmene yüklenen fazla sorumlulukları da azaltacağı düşünülmektedir ve literatürde de travma bilgisine sahip okul yaklaşımlarında öğretmenin uzman veya terapist rolü üstlenesinin beklenmediği ve profesyonel sınırları korumaya önem verildiği ifade edilmektedir (Rose ve Gilbert, 2017).

4.4. Kapsanmanı Öğretmen Üzerindeki Etkileri

Bulgular, öğretmenlerin bütüncül bir şekilde kapsanmamasının öğretmenlerin olumsuz duygulara kapılmalarına neden olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin tekrar eden yetersizlik, suçluluk, yorgunluk gibi ifadeleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı ortamlar deneyimlemelerinin önemi görülmektedir. Mevcut çalışma kapsayıcı ilişiklilerin ise öğretmenlerin duygusal iyilik hallerine ve olumlu benlik duygularına sahip olmalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ifadelerinde başarılı olmak, motive olmak, değer görmek gibi ifadeler kapsayıcı ilişkilerin etkisini yansıtmaktadır. Mevcut çalışmanın ortaya koyduğu ihtiyaç ile paralel bir şekilde öğretmenler ile gerçekleştirilen grup süpervizyonuna yönelik bir çalışmanın bulguları tür bir ortamın öğretmenlere kaynak olduğu ve olumlu benlik duygularının gelişimine katkıda bulunduğun göstermektedir (Maxwell, 2013).

Öğretmenlerin kapsanmasının etkilerine yönelik bulgular kapsanmanın öğretmenin kapsama yeterliliğini arttıracağına işaret etmektedir. Öğretmenler, ekip çalışmasının kendilerini güçlendireceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin

duygularına alan açılmasının öğretmenin de öğrencilerinin duygularına alan açmasını kolaylaştıracağı görülmektedir. Bulgular ile uyumlu bir şekilde Youell (2006), öğretmenlerin duygu ve deneyimlerinin bir grup tarafından kapsanmasının öğretmenin öğrencileri kapsama becerilerine katkıda bulunacağını ortaya koymaktadır.

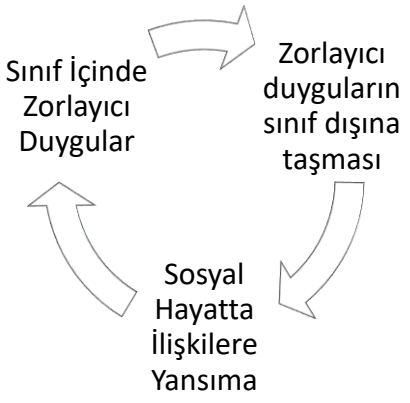
Öğretmenlerin destekleyici bir ekip tarafından kapsanmalarının mesleki doyumlarını destekleyeceği mevcut çalışmada görülmektedir. Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonlarının kurumsal aidiyet ile ilişkili olduğu da bulgularda görülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin hissettiği kurumsal aidiyetin de kapsayıcı ilişkilere sahip olunduğu zaman arttığına işaret etmektedir. Bulgular, öğretmenlerin çalıştığı kuruma ait hissetmelerinin okul içindeki tüm ilişkileri besleyeceği ve olumlu bir okul iklimine de katkı sağlayacağına işaret etmektedir.

BÖLÜM 5: SONUÇ

Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrencilerin hayatında önemli bir noktada olduklarını ve meslek hayatları boyunca pek çok farklı rolü üstlenmek durumunda kaldıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bölümünün odağa akademik gelişimin alındığı yaklaşımlar yerine sosyal ve duygusal gelişimin alındığı ilişkisel yaklaşımları benimsemenin öğrenme süreci için daha faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek isteyen öğretmenlerin çeşitli nedenler ile zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşadığı zorluklar kapsamında yeterli psikoloji bilgisine sahip olmama, mevcut okul kültürü ve aile-okul iletişiminin zayıf olması nedenlerinin öne çıktığı görülmüştür.

Öğretmenlerin kendi öğrenme deneyimlerinin öğrencileri ile ilişki kurma şekilleri, zihinlerindeki öğretmen algısı, mesleki tutumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Olumlu öğrenme deneyimlerinin öğretmenler için bir kaynak rol, üstlendiği ifade edilmiştir. Olumsuz öğrenme deneyimlerinin öğrencileri ile kurduğu ilişkilere yansıması mümkündür. Öğretmenin sahip olduğu öğrenme deneyimlerinin üzerine düşünme ve anlamlandırma fırsatı bulmasının bu tür bir durumun önüne geçebileceği ifade edilmiştir.

Şekil 1. Duygusal Yük



Öğretmenlerin sahip oldukları roller, öğrencileri ile ilişkileri, müfredat kaygısı, idareciler ve ailelerin beklentileri, kalabalık sınıflar gibi fiziksel şartlar gibi faktörlerin öğretmenler üzerinde duygusal yüke neden olduğu görülmüştür. Hissedilen duygusal yükün öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum ve motivasyonlarını etkilediği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının bu duygusal yük karşısında savunma mekanizmaları geliştirerek öğrencilere karşı duyarsızlaştığı ortay çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının söz edilen duygusal yükü sınıf dışına taşıdığı ve sosyal hayatında da zorlanmasına neden olduğu görülmüştür. Öğretmenin sosyal hayatta yaşadığı kişilerarası ilişkilerdeki olumsuz deneyimlerinde bir döngü

şeklinde öğrencileri ile ilişkileri ve mesleki performanslarına etki ettiğine yönelik bulgular elde edilmiştir (Bknz. Şekil 5.1). Öğretmenlerin hissettikleri duygusal yükün kişilerarası ilişkilere ek olarak fiziksel sağlıklar, zihinsel ve duygusal süreçleri üzerinde de negatif etkilere sahip olabileceği görülmüştür.

Öğretmenlerin sahip oldukları rollere ve öğretmenlik mesleğine karşın ihtiyaç duydukları desteği alamadıkları ifade edilmiştir. Öğretmenin ihtiyaçlarının odağa alınmamasının öğrenme ilişkilerine etki ettiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin söz edilen tüm bu deneyimler karşısında besleyici ilişkiler içinde kapsanma ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. Kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri, duygularına alan açabilecekleri bir ortama sahip olmanın öğretmenleri kişisel ve mesleki yönden geliştireceği düşünülmektedir.

Öğretmenin ihtiyaçları kapsamında öne çıkan bir diğer başlık ise deneyimlerini sindirme ihtiyacı olmuştur. Öğretmenlerin sıklıkla zorlayıcı duygulara kapıldığı, bu duyguları işlemek için alana ihtiyaç duydukları görülmüştür Öğretmenlerin sınıf içindeki deneyimleri ve kurumda ki ilişkileri üzerinde düşünüp anlamlandırma fırsatı bulmasının, kendilerine yansıtılan duyguların farkına varmasının öğretmenin iyi oluşunu ve öğrenme ilişkilerini destekleyeceği ortaya çıkmıştır. Buna karşın, öğretmenlerin eğitim uygulamalarında kendi süreçleri hakkında farkındalık kazanabilecekleri bir deneyime yer verilmediği görülmüştür.

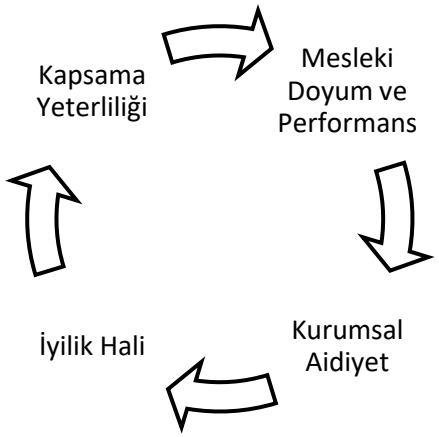
Bu çalışmada öne çıkan bir diğer başlık ise öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve ihtiyaçlara karşılık kendilerinin odağa alındığı destekleyici topluluklar tarafından kapsanması olmuştur. Güvenli ve kapsayıcı bir ortamda meslektaşlar ve ruh sağlığı uzmanları ile bir araya gelmenin öğretmenleri desteklemek için faydalı bir yöntem olacağı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü odak bir grup tarafından kapsanmanın kendilerine sunacağı katkılardan söz etmişlerdir. Bu grup ortamında disiplinler arası bir çalışma ile psikologların yer almasının ise kendileri için daha destekleyici olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen eğtiiminde öğrenmenin sosyal ve duygusal öğrenmeyi odağa alan yaklaşımların eksikliği göz önünde bulundurulduğunda (Hasateş ve ark., 2021) öğretmenleri ilişkileri odağa alan psikodinamik yaklaşımı benimseyen uzmanlar ile desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları içe bakış için klinik süpervizyonun

eğitim uygulamalarında yer almasının öğretmenler için faydalı olacağını düşünülmüştür.

Destekleyici kapsamında öne çıkan bir başlık ise travma bilgisine sahip bir ekip tarafından desteklenme ihtiyacı olmuştur. Öğretmen eğitiminin bu yönde bilgi ve beceri kazandırmada yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin zaman zaman travmayı anlama zaman zaman ise müdahale noktasında zorlandıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. travma bilgisine sahip bir ekibin varlığını öğretmenlerin mesleki sınırlarını koruyarak ruh sağlığı uzmanı rolünü üstlenmelerinin önüne geçeceği düşünülmüştür.

Öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının desteklenmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarının bütüncül bir şekilde karşılanması için disiplinler arası çalışma modelinin ruh sağlığı uzmanlarını yanı sıra sağlık, beslenme ve diyetetik, sosyal hizmetler gibi farklı disiplinlerin bulunduğu bir destek sistemine yönelik ihtiyaç görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenciyi bütün yönleriyle desteklemesinin hem mümkün olmayışı hem de öğretmen için zorlayıcı olacağı düşünüldüğünde çok disiplinli bir yaklaşımın faydalı olacağı görülmektedir.

Şekil 2. Kapsanmanın Etkileri



Bu çalışmada öne çıkan son başlık ise kapsanma deneyiminin öğretmen üzerindeki etkileri olmuştur. Öğretmenler destekleyici ilişkiler yoluyla kapsanmanın iyi oluşlarını ve benlik duyguları destekleyeceğini ifade etmişlerdir. Kapsanmanın öğretmenin kapsama yeterliliğini de arttıracağı görülmüşür. Mesleki doyum ve iş performansının da kapsanıldıkları zaman arttığı yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Son olarak ise besleyici ilişkilere sahip olmanın kurumsal aidiyetlerini arttıracağından söz edilmiştir. Söz edilen bu etkilerin birbiri ile ilişkili oldukları ve birbirlerini bir döngü halinde desteklediği görülmüştür (Bknz. Şekil 2.)

5.1. Katkılar, Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma öğrenme ilişkileri bağlamında öğretmenlerin ihtiyaçlarını araştırma grubu üzerinden ortaya koymuştur. Bu çalışma öğretmenlerin odağa alınmalarının ve disiplinlere arası bir yaklaşım ile desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koyarken ulusal literatürde öğretmenlerin odağa alındığı, çok disiplinli bir yaklaşım ile desteklendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenleri, öğretmenin ihtiyaçlarını anlama ve karşılamayı hedefleyen, disiplinler arası iş birliği ile öğretmeni kapsayan çalışmalar yaygınlaşmalıdır. Ek olarak öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını ve kendi duygusal süreçlerini anlamlandırmak için psikoloji bilgisine ihtiyaç duydukları fakat öğretmen eğitimlerinin kısıtlı bir psikoloji bilgisi sunduğu bulgularına karşın mevcut çalışmalar ile benzer şekilde öğretmen eğitimlerinin daha bütüncül bir yaklaşım benimsemesi önerilmektedir (Hasateş ve ark, 2021; Bademci ve ark, 2018). Bu çalışmanın nitel bir yaklaşım ile öğretmenlerin kendi deneyimlerini ifade etmelerine imkan sağlayan bir çalışma olması ve araştırma konusunu ele alan bir başka çalışmanın olmayışı nedeniyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Klinik süpervizyonun eğitim uygulamalarında yer almasına ilişkin çalışmaların olmayışı ve mevcut çalışmanın klinik süpervizyonun gerekliliğine yönelik ortaya koyduğu bulgularında literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarına bakıldığında 10 katılımcı olduğu ve bu çalışmanın bu grubu temsil eder nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmelerin bakış açısıyla öğretmenlerin rolleri, mesleğe ilişkin sosyal ve duygusal deneyimleri, ihtiyaçları, ihtiyaç duyulan destek sistemleri öğretmenler tarafından ortaya konulmuştur. Disiplinler arası bir yaklaşım ile çok yönlü bir desteğin öğretmenleri desteklemekte faydalı olacağı görülmüştür. Klinik süpervizyonun öğretmenlerin ilişki içinde kapsanmasına katkı sunacağı belirtilmiştir. Gelecek çalışmalarda disiplinler arası bir yaklaşım ile çok yönlü bir destek sunma, klinik süpervizyon sağlama yoluyla öğretmenler üzerindeki etkilerinin daha net bir şekide ortaya konulması literatüre katkı sağlayacaktır. Öğretmenin kapsanmasının öğretmenin de kapsama yeterliliğini arttırdığı göz önünde bulundurulduğunda bu yönde yapılacak çalışmalar kritik bir öneme sahiptir.

EK'LER

EK 1. ETİK KURUL ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *'Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge'* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK2. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu araştırma Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Feyza Nur Yurduseven'in yüksek lisans tezi kapsamında, Doç. Dr. H. Özden Bademci Danışmanlığında yürütülmektedir. Yürütülecek olan bu çalışma için Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurulmuş ve etik onay alınmıştır.

Sizinle yaklaşık olarak 30 dakikalık çevrimiçi bir görüşme yapılacak ve bu görüşme sesli olarak kaydedilecektir. Araştırma kapsamında size okulda ve sınıf içinde yaşadığınız deneyimler ve kurduğunuz ilişkiler hakkında bir takım sorular sorulacaktır. Daha fazla bilgiye ihtiyaç duymanız halinde tez danışmanı Doç. Dr. H. Özden Bademci'ye aşağıdaki belirtilen iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Görüşme kendinizi rahat ve güvende hissedeceğiniz ve gizliliğin sağlanabileceği bir alanda gerçekleştirilecektir (araştırmacı, gizliliği sağlayabilmek için sizinle yapacağı çevrimiçi görüşme sırasında bulunduğu ortamda yalnız olacak ve aktardığınıx bilgilere yalnızca araştırmacı ve tez danışmanı erişebilecektir). Tüm kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Adınız ses kayıtlarında, ses kaydının yazılı haledönüştürüleceği transkripsiyon belgelerinde veya soru formlarında belirtilmeyecektir. Çalışmada sizi temsil edebilmesi için size özel belirlenen takma isimler ve numaralar kullanılacaktır. Adınız yalnızca şuan okumakta olduğunuz onam formunda yer alacaktır. Onam formu, diğer belgelerden başka bir yerde saklanacaktır. Tüm bu bilgilere sadece araştırmacı ve danışmanı ulaşabilecektir.

Çalışmaya katılımınız tamamen isteğe bağlıdır. Görüşme sırasında cevaplamak size rahatsız hissettiren sorular olması durumunda, bu sorulara cevap vermemeyi tercih edebilirsiniz.

Çalışma sırasında herhangi bir zamanda, herhangi bir gerekçe göstermeksizin çalışmadan ayrılmaya karar verebilirsiniz ve kayıtların silinmesini isteyebilirsiniz. Çalışma hakkında herhangi bir sorunuz varsa Araştırmacı Psikolog Feyza Nur Yurduseven veya Doç. Dr. H. Özden Bademci ile iletişime geçebilirsiniz.

Yukarıda belirtilen bilgi ve koşulları okudum. Bu koşullarda çalışmaya kendi rızamla, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum. Bu onay formunun bir kopyası tarafıma ulaştırıldı.

Evet ( ) Gönüllünün Adı-Soyadı: Tarih: …/…/……

EK3. DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME SORULARI

Doğum Tarihi:
Branşı:
Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?
Halen çalışmakta olduğunuz okul kaçıncı okulunuz?
Bu okulda kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?

1. Eğitim öğretimde Öğretmenin rolünü nasıl görüyorsunuz, paylaşabilir misiniz?
2. Öğretmen-öğrenci ilişkisini etkileyen faktörlerin neler olduğu düşünüyorsunuz?
3. Öğrencileriniz ile ilişkileriniz hakkında bilgi verir misiniz?
4. Sizin hangi özelliklerinizin öğrencileriniz ile olan ilişkilerinizi kolaylaştırdığını düşünüyorsunuz?
5. Eğer sınıfa kaygılı girseniz bu kaygınızın öğrencilerle olan ilişkinize, dersinize nasıl bir etkisi olacağını düşünüyorsunuz?
6. Öğrencilerin ruh sağlığı ve psikososyal gelişimlerinin öncelendiği bir toplumda okullara nasıl sorumluluklar düşer? Böyle bir ortamda öğrencileriniz, meslektaşlarınız, idarecileriniz ile ilişkilerin nasıl olacağını düşünüyorsunuz? Bu ilişkiler nasıl desteklenebilir ve geliştirilebilir?
7. Meslek hayatınızda neler size değer verildiğinizi, dikkate alındığınızı, kapsandığınızı, güvende olduğunuzu hissettirir?
8. Öğretmenliğin öğretmen üzerinde duyusal bir yükü olduğunu düşünüyor musunuz?(Düşünüyorsa) Duygusal yükü nedeni ile bir zorluk/stres hissediyor musunuz? Bu konuda destek alabiliyor musunuz? Alıyorsanız neler? Almıyorsanız nasıl desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?
9. Halen görev yapmakta olduğunuz okula karşı aidiyet hissediyor musunuz? Aidiyet hissetmenizin/hissetmemenizin öğrencilerinizle ilişkilerinize nasıl bir etkisi olacağını düşünüyorsunuz? Bu aidiyeti hissetmenze/hissetmemenize nelerin katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?
10. Öğrencilerinizle olan ilişkinizde kendi çocukluk, öğrencilik deneyimlerinizinNetkili olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nasıl?
11. Öğretmenlerin kendi çocukluk ve öğrenme deneyimlerinin öğrencileri ile ilişkileri üzerindeki etkilerine yönelik farkındalıklarının arttırılması için neler yapılabilir?

KAYNAKÇA

Alisic, E. (2012). Teachers' Perspectives on Providing Support to Children After Trauma: A Qualitative Study. *School Psychology Quarterly, 27*(1), 51-59.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı. 4. bs. Sakarya.

Avcı, A., Bozgeyikli, H., & Kesici, S. (2018). Psychological Needs as the Predictor of Teachers' Perceived Stress Levels. *Journal of Education and Training Studies*, 154-164.

Bademci, Ö. (2018). Attachment Based Eco-Systematic Approach in School: Trauma Informed. *Policies and practices for prevention of Early School Leaving Conference proceedings*, (s. 30-34).

Bademci, Ö., & Karadayı, E. F. (2014). What Makes children Want to Learn? Working with Street Children at a University. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 651-655. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.442

Bademci, Ö., Karadayı, E. F., Pur Karabult, İ. G., Pur Karabulut, İ. G., & Bağdatlı Vural, N. (2018). Öğrencilerin Özsaygılarının Artırılması Yoluyla Okul Terkinin Önlenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 60-73.

Bademci, Ö., Karadayı, E. F., Pur, İ. G., & Warfa, N. (2016). Who is the helper? Who is being helped? The benefits of psychosocial support to correctional officers in Turkey. *Psychodynamic Practice, 22*(4), 351-365. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.442

Bademci, H. Ö., Warfa, N., Bağdatlı-Vural, N., Karadayı, E. F., Yurt, S., & Karasar, Ş. (2020). Teachers' Perceptions Of An Attachment-İnformed Psychosocial Programme For Schoolchildren With Social And Emotional Problems İn Istanbul, Turkey: Theory & Practice. *Journal of Social Work Practice, 34*(1), 53-65.

Balaban, J. (2000). Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları Ve Başa Çıkma Teknikleri. *Oamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 188-195.

Ballı, F., & Kartal, S. (2020). Okul Terki Araştırmaları: Sistematik Bir Analiz ÇalışmaSI. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 257-278.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.

Banerjee, R., Weare, K., & Farr, W. (2014). Working with 'Social and Emotional Aspects of Learning'(SEAL): Associations with school ethos, pupil social experiences, attendance, and attainment. *British educational research journal, 40*(4), 718-742.

Battin-Pearson, S. (2000). redictors of Early School Dropout: A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology, 92*, 568-582. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 8-14.

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*(21), 141–170. doi:10.1007/s10648-009-9104-0

Billington, T. (2006). Psychodynamic theories and the 'science of relationships' (Bion): a rich resource for professional practice in children's services. *ducational & Child Psychology, 23*(4), 72-79.

Bion, W. R. (1962). *Learning From Experience.* London: Heinemann.

Blaustein, M. E., & Kinniburgh, K. M. (2010). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self- regulation, and competency.* New York: Guilford Press.

Bowlby, J. (1969). *Bağlanma.* (T. Soylu, Çev.) İstanbul: Pinhan.

Boyatzis, R.E. (1998). Transforming qualitative information: thematic analysis and code development. *Sage Publications.*

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77-101.

Braxton, E. T. (1995). Angry Children, frightened staff: Implications for training and staff development. D. Piazza içinde, *When Love is not Enough: The Management of Covert Dynamics in Organizations that Treat Children and Adolescents* (s. 12-28). New York: The Haworth Press.

Callicott, K., & Leadbetter, J. (2013). An investigation of factors involved when educational psychologists supervise other professionals. *Educational Psychology in Practice, 29*(4). doi:10.1080/02667363.2013.853649

Canfield, J. (2005). Secondary traumatization, burnout, and vicarious traumatization: A review of the literature as it relates to therapists who treat trauma. *Smith College Studies in Social Work, 75*(2), 81-101.

Canham, H. (2006). Where do babies come from? What makes children want to learn? B. Youell içinde, *Öğrenme İlişkileri: Eğitimde Psikanalitik Düşünme* (E. T. E. Uğuzalp, Çev.). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Carlson, D., Ferguson, M., Hunter, E., & Whitten, D. (2012). Abusive supervision and work–family conflict: The path through emotional labor and burnout. *The Leadership Quarterly, 23*(5), 849-859.

CASEL. (2013). Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. http://www.casel.org adresinden alındı

Cheminias, R. (2009). The Origin, Concept and Principles of Multi-Agency Partnership Working. R. Cheminias içinde, *Effective Multi-Agency Partnerships: Putting Every Child Into Practice* (s. 1-22). London: Sage.

Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science, 13*(1), 36-39.

Christie, H., Tett, L., Creee, V. E., Hounsel, J., & McCune, V. (2008). A real rollercoaster of confidence and emotions: learning to be a university student. *Studies in Higher Education, 33*(5), 567-581.

Coleman, A. (2006). Collaborative Leadership in Extended Schools: Leading in a multi-agency Environment. *National College for School Leadership*, s. 1-74.

Colley, D. (2017). Emotional Development and Missed Early Experiences: The Nurture Group Approach. D. Colley, & P. Cooper (Dü) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 117-136). London ve Philadelpia: Jessica Kingsley.

Colley, D., & Cooper, P. (2017). Models and Emotional Development. D. Colley, & P. Cooper (Dü) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 21-36). London ve Philadelpia: Jessica Kingsley.

Coyne, A. Y. (2012). The relationship between perceptions of school climate and student achievement in schools that use Jostens' Renaissance Programs.

Creese, A., Norwich, B., & Daniels, H. (2000). Evaluating Teacher Support Teams in secondary schools: supporting teachers for SEN and other needs. *Research Papers in Education*, 307-324.

Crespi, T. D., & Dube, J. (2006). Clinical Supervision in School Psychology. *The Clinical Supervisor*, *24*(1-2), 115-135. doi:10.1300/J001v24n01_06

Çetinkaya, R. & Karaırmak, Ö. (2012). Psikolojik Danışman Eğitiminde Süpervizyon . *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal , 4 (37)* , 107-121 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21457/229836.

Dekkers, H., & Claassen, A. (2001). Dropouts: Disadvantaged by Definition? A Study of the Perspective of Very Early School Leavers. *Studies in Educational Evaluation*, *27*(4), 341-54.

Demirel, P. D. Ö. & Budak, Y. D. D. Y. (2003). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı . Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi , 33 (33) , 62-81 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10364/126866. (tarih yok).

Davis, K. S., & Dupper, D. R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of human behavior in the social environment*, *9*(1-2), 179-193.

di Thierry, B. (2017). Understanding the Impact of Trauma on Children in the Classroom. D. Colley, & P. Cooper (Dü) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 137-153). London ve Philadelpia: Jessica Kingsley.

Dingwall, N., & Sebba, J. (2018). *Evaluation of The Attachment Aware Schools Programme Final Report.* Rees Centre.

Eide, P., & Kahn, D. (2008). Ethical issues in the qualitative researcher-participant relationship. *Nurs Ethics*, 199-207.

Eisenhower, A. S., Bush, H. H., & Blacher, J. (2015). Student-teacher relationships and early school adaptation of children with ASD: A conceptual framework. *Journal of Applied School*

Ellis, G. (2012). The impact on teachers of supporting children exposed to domestic abuse. *Educational and Child Psychology*, 109-120.

Ellis, G., & Wolfe, V. (2019). Facilitating Work Discussion Groups with Staff in Complex Educational Provisions. *Open Journal of Educational Psychology*(4).

Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1988). Lasting effects of elementary school. *Sociology of Education*, 147-159.

Erdemgil, E. (2018). *Kurumun bilinçdışı savunma mekanizmalarının çocuk/genç işçilere hizmet verenlerin bakış açısıyla araştırılması* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Esen, Y. D., Temel, F., & Demir, E. (2017). Türkiye'deki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Mesleki Sorunların İkili Karşılaştırma Yöntemi İle Ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 47-62.

Etherington, K. (2007). Ethical research in reflexive relationships. *Qualitative inquiry*, *13*(5), 599-616.

Evans, K., & Pavord, E. (2017). Supporting Children and Young People with Social, Emotional and Mental Health Difficulties: Working in a Multi-agency Team. D. Colley, & P. Cooper (Dü) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 177-192). London ve Philadelpia: Jessica Kingsley.

Farrell, T. S. (2014). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.

Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health*, *26*, 399-419.

Fidan, M. (2018). Nitel Araştırmalar ve Düşünümsellik: Bir Kritik Analitik Düşünme Pratiği. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 23-35.

Finlay, L. (2015). *Relational Integrative Psychotherapy: Process and Theory in Practice.* Chichester, Sussex: Wiley.

Fonagy, P., & Target, M. (2006). The mentalization-focused approach to self pathology. *Journal of personality disorders*, *20*(6), 544-576.

French, R. (1997). The Teacher as Container of Anxiety: Psychoanalysis and the Role of Teacher. *Journal of Management Education*, *21*(4), 483-495. doi:10.1177/105256299702100404

Gabbard, G. O. (1995). Transference and countertransference in the psychotherapy of therapists charged with sexual misconduct. *Psychiatric Annals*, *25*(2), 100-10

Geddes, H. (2006). *Attachment in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being, and performance in school.* London: Worth.

Geddes, H. (2017). Attachment Behaviour and Learning. D. Colley, & P. Cooper (Dü) içinde, *Attachment and Emotional Development in Classroom* (s. 37-48). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.

Gilmore, S., & Anderson, V. (2016). The Emotional Turn in Higher Education: A Psychoanalytic Contribution. *Teaching in Higher Education, 21*(6), 1-14. doi:10.1080/13562517.2016.1183618

Gladden, M., Vivolo-Kantor, A., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (2014). *Bullyıng Surveıllance Among Youths Unıform Defınıtıons For Publıc Health And Recommended Data Elements.* Atlanta, Georgia: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and the United States Department of Education.

Grix, j. (2010). *The Foundations Of Research. London:*. London: Palgrave Macmillan.

Gus, L., & Wood, F. (2017). Emotion Coaching. D. Colley, & P. Cooper (Dü) içinde, *Attachment and Emotional Development in Classroom* (s. 83-100). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.

Güngör, G. (2019). Mesleki Ve Teknik Ortaöğretimde Okul Terkinin Nedenleri Ve Çözüm Önerileri: Bütüncül Bir Program Önerisİ. *Doktora Tezi*. Kocaeli.

Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review Education,, 35*(3), 313-330.

Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development, 2*(72), 625-638.

Hanko, G. (2016). *Increasing competence through collaborative problem-solving: Using insight into social and emotional factors in children's learning*. David Fulton Publishers

Hasateş, M. ,. (2021). Öğretmenlerin Kapsayıcı İşlevinin Öğrenme İlişkileri Bağlamında Nitel Yöntemle Araştırılması. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(4), 1486-1514.

Hasateş, C. (2022). Beden Odaklı Öğretmen Paylaşım ve Psikososyal Destek Grubu Çalışmaları. *Travma Bilgisine Dayalı Okul Temelli Toplum Çalışmaları Soyaç Modeli Sempozyumu*, (s. 40-41).

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *HeA new wave of evidence: The impact of school, family, and community con- nections on student achievement.* Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Henry, G., Osborne, E., & Salzberger-Wittenberg, I. (2003). *The emotional experience of learning and teaching*. Routledge.

Hinshelwood, R. (2009). Do Unconscious Processes Affect Educational Institutions? *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 14*(4), 509-522. doi:10.1177/1359104509338880

Jackson, E. (2008). The development of work discussion groups in educational settings. *Journal of Child Psychotherapy*, 62-82.

Jones, A. (2004). Transference and Countertransference. *Perspectives in Pychiatric Care, 1*(40).

Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2008). An ecological and developmental perspective on dropout risk factors in early adolescence: Role of school social workers in dropout prevention efforts. *Children & Schools, 30*(1), 49-62.

Karagiannopoulou, E. (2011). Revisiting learning and teaching in higher education: a psychodynamic perspective. *Psychodynamic Practice, 17*(1), 5-21. doi:10.1080/14753634.2011.539349

Karasolak, K., Tanriseven, I., & Konokman, G. Y. (2012). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 997-1010.

Kavas, A. B., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri1. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(25), 13-21.

Kaya, M. F., & Alım, M. (2015). Coğrafya Öğretmenlerinin Stres Kaynakları Üzerine Bir Araştırma. *Eastern Geographical Review*, *20*(34). 171-186.

Kennedy, E.-K. (2018). Relational supervision as a tool to prevent early school leaving (ESL): Collaborative working to promote reflection and learning about oneself-in-role. *Policies and practices for prevention of Early School Leaving Conference proceedings*, (s. 41-49).

Kennedy, J. H., & Kennedy, C. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, *41*(2), 247-259.

Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of school psychology*, *38*(2), 133-149.

Klingberg, T. (2014). Childhood cognitive development as a skill. *Trends in cognitive sciences*, *18*(11), 573-579.

Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years*. Sage.

Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 1729-1742.

Kozikoğlu, i., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler: Nitel Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 341-371. https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/40655/490127 adresinden alındı

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, *53*(1), 27-35.

Lamond, C., Cramp, A., Coleyshaw, L., & Beck, S. (2012). Empowering or disabling? Emotional reactions to assessment amongst parttime adult students. *Teaching in Higher Education*, *17*(5), 509-521. doi:10.1080/13562517.2012.658563

Lauchlan, F., Gibbs, S., & Dunsmuir, S. (2012). Teachers' well-being. Educational and Child Psychology, 29 (4), pp. 5-7.

Loukas, A. and Robinson, S. (2004), Examining the Moderating Role of Perceived School Climate in Early Adolescent Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14: 209-233.

Macbeth, D. (2001). On "reflexivity" in qualitative research: Two readings, and a third. *Qualitative inquiry*, *7*(1), 35-68.

Mallin, B., Walker, J. R., & Levin, B. (2013). Mental health promotion in the schools: Supporting resilience in children and youth. *Resilience in children, adolescents, and adults* (s. 91-112). içinde New York: Springer.

Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian journal of education*, *46*(1), 34-49.

Masten, A. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*(21), 493-506. doi:10.1017/S0954579411000198

Maughan, B. (1988). School experiences as risk/protective factors.

Maxwell, T. (2013). A reflection on the work of an Educational Psychologist in providing supervision for a team of community based support workers, supporting families with vulnerable adolescents at risk of exclusion from school. *Pastoral Care in Education, 31*(1), 15-27. doi:http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2012.731425

Mccallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*.

Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.

Miller, C., & Ahmad, Y. (2000). Collaboration and Partnership: An Effective Response to Complexity and Fragmentation or Solution Built on Sand. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 1-38.

Mintz, J. (2007). Psychodynamic perspectives on teacher stress. *Psychodynamic practice*, *13*(2), 153-166.

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 458-486.

Moon, B. (2007). School-based teacher development in Sub-Saharan Africa: Building a new research agenda. *The Curriculum Journal*, *18*(3), 355-371.

Morsünbül, Ü., & Yazar, B. (2021). Akademik Dayanıklılığın Kimlik Boyutları ve Okula Bağlanma ile İlişkisi: Ortaokul Öğrencileri Üzerinden Bir İnceleme. *Başkent Univercity Journal of Education, 8*(1), 1-10.

Multi-agency voices: A thematic analysis of multi-agency working practices within the setting of a Child and Adolescent Mental Health Service. (2005). *Journal of Interprofessional Care*, 429-443.

National Institute of Child Health and Human Development, & Early Child Care Research Network. (2002). The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The elementary school journal*, *102*(5), 367-387.

Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar.* İstanbul: Yayın Odası.

Newland, L. A., DeCino, D. A., Mourlam, D. J., & Strouse, G. A. (2019). School climate, emotions, and relationships: children's experiences of well-being in the Midwestern US. *International Journal of Emotional Education*, *11*(1), 67-83.

Nezhad, A., & Vahedi, M. (2011). The Role of Educational Psychology in Teacher Education Programs. *Social and Behavioral Sciences, 30*(3), 327-330.

Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review, 7*(3), 177-197.

OECD. (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. Paris: OECD Publishing.

Ölçüm, D., & Polat, S. (2016). Öğretmen İmajının Kuşaklar Bazında Değerlendirilmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 361-397.

Özkan, Y., & Kılıç, E. (2014). Çocuk Ve Aile Odaklı Sorunların Çözümünde Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Önemi: Uzmanların Çocuk Ve Ailelerle Çalışmada Sahip Oldukları Beceriler. *TSA, 18*(3), 397-412.

Paslı, F. (2017). Cinsel İstismara Uğrayan Çocukların Ekolojik Sistem Yaklaşımı Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2*(2), 39-53.

Pepper, K., & Thomas, L. H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research, 5*(2), 155-166.

Perry, B., & Szalavıtz, M. (2006). *Köpek Gibi Büyütülmüş Çocuk* (11 b.). (E. Söğüt, Çev.) İstanbul: Okuyanus Yayıncılık.

Pettitt, B. (2003). *Effective Joint Working between Child and Adolescent Mental Health Services (CAMHS) and Schools.* Mental Health Foundation.

Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychologyl. . *Psychological Journa*, 7-14.

Rae, T., Cowell, N., & Field, L. (2017). Supporting teachers' well-being in the context of schools for children with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties* , 200-218.

Reid, J. (2017). Emotional Development and Approaches to Classroom Management. D. Colley, & P. Cooper (Dü) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 249-264). London ve Philadelpia: Jessica Kingsley.

Roberts, D. (2017). The Importance of Professional Supervision for All Staff in Schools. D. Colley, & P. Cooper (Dü) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 233-248). London ve Philadelpia: Jessica Kingsley.

Rose, J., & Gilbert, L. (2017). Attachment Aware Schools. D. Colley, & P. Cooper (Dü) içinde, *Attachment and Emotional Development in Classroom* (s. 65-82). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.

Rose, J., McGuire-Snieckus, R., & Wood, F. (2016). *Impact Evaluation Report Attachment Aware Schools Pilot Project Stoke Virtual School.* Bath Spa University, Institute for Education.

Salmon, G., & Rapport, F. (2005). Multi-agency voices: A thematic analysis of multiagency working practices within the setting of a Child and Adolescent Mental Health Service. *Journal of Interprofessional Care, 19*(5), 429-443. doi:10.1080/13561820500217307

Sanjari, M., Bahramnezhad, F., Fomani, F. K., Shoghi, M., & Cheraghi, M. A. (2014). Ethical challenges of researchers in qualitative studies: The necessity to develop a specific guideline. *Journal of medical ethics and history of medicine, 7.*

Santiago, C. D., Raviv, T., & Jaycox, L. H. (2018). Targeted and Intensive Interventions for Trauma in School. C. D. Santiago, & L. H. Jaylox içinde, *Creating Healing School Communities: School-Based Interventions for Students Exposed to Trauma* (s. 79-88). American Psychological Association. doi:10.1037/0000072-008

Santiago, C. D., Raviv, T., & Jaylox, L. H. (2018). Universal and Schoolwide Interventions for Trauma. C. D. Santiago, & L. H. Jaylox içinde, *Creating Healing School Communities: School-Based Interventions for Students Exposed to Trauma* (s. 37-52). American Psychological Association.

Satchwell-Hirst, M. (2017). Neuroscience and Emotional Development; The Basics Explained. D. Colley, & P. Cooper (Dü) içinde, *Attachment and Emotional Development in Classroom* (s. 49-64). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.

Schore, A. N. (2000). Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & human development*, *2*(1), 23-47.

Schore, A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, *22*(1-2), 201-269.

Schore, A. N. (2009). Relational trauma and the developing right brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*(1159), 189-203.

Shaffer, K. S., & Friedlander, M. L. (2017). What do "interpersonally sensitive" supervisors do and how do supervisees experience a relational approach to supervision?. *Psychotherapy Research*, *27*(2), 167-178.

Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School mental health*, *3*(2), 59-69.

Smink, J., & Reimer, M. (2005). Fifteen Effective Strategies for Improving Student Attendance and Truancy Prevention. *National Dropout Prevention Center Network*.

Smith, E. P., Boutte, G. S., Zigler, E., & Finn-Stevenson, M. (2004). Opportunities for schools to promote resilience in children and youth.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. G. M. Breakwell içinde, *Doing social psychology research* (s. 229-254). Blackwell Publishing.

Solomon, M. (2017). Promoting Resilience in Schools: The importance of Both Training and Reflection for Teachers and School Staff. D. Colley, & P. Cooper (Dü) içinde, *Attachment and Emotional Development in Classroom* (s. 101-116). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.

Solomon, M., & Nashat, S. (2010). Offering a 'therapeutic presence' in schools and education settings. *Psychodynamic Practice*, *16*(3), 289-304.

Sroufe, A., & Siegel, D. (2011). The verdict is in. *Psychotherapy networker*, *35*(2), 35-39.

Steel , L. (2001). Staff support through supervision. .*Emotional and Behavioural Difficulties*, 91-101.

Susanli, Z. B. (2016). Understanding the NEET in Turkey. *Eurasian Journal of Economics and Finance*, *4*(2), 42-57.

Swan, P., & Riley, P. (2012). 'MENTALIZATION': A TOOL TO MEASURE TEACHER EMPATHY . *Joint AARE APERA International Conference.* Sydney.

Taylı, A. (2018). Eğitim Sisteminde Önemli Bir Sorun: Okulu Bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30).

TEDMEM. (2021). 2020 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7) Ankara: Türk Eğitim Derneği

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). School Climate Research Summary: August 2012. School Climate Brief, Number 3. *National School Climate Center*.

Topcu, Z. G., & Demircioğlu, H. (2020). Ekolojik Sistemler Perspektifinden Psikolojik Sağlamlık. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 1*(2), 125-147.

Toprakçı, E., & Yılmaz, G. (2013). Avrupa Birliğinin Türkiyeye Yönelik İlerleme Raporlarının Eğitim başlığındaki Tespitler ile MEB 2010-2014 Stratejik Planının Karşılaştırılması. *Yeni Türkiye*(58), 355-370.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (TCCB-SBB). (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023).

UNESCO. (2020). Effective leadership in crisis: What it takes for ministries of education.

Valle, A., Massaro, A., Cast, I., Intra, F., Lombardi, E., Bracaglia, E., & Marchetti, A. (2016). Promoting Mentalizing in Pupils by Acting on Teachers: Preliminary Italian Evidence of the "Thought in of the "Thought in. *Frontiers in Psychology*(7). doi:10.3389/fpsyg.2016.01213

Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Mind, brain and body in the transformation of trauma*. penguin UK.

Weare, K. (2010). Mental Health and Social and Emotional Learning: Evidence, Principles, Tensions, Balances. *Advances in School Mental Health Promotion, 3*(1), 5-17.

Weare, K. (2015). What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools. *London: National Children's Bureau*.

Weist, M., Lowie, J. A., Flaherty, L., & Pruitt, D. (2001). Collaboration Among the Education, Mental Health, and Public Health Systems to Promote Youth Mental Health. *PSYCHIATRIC SERVICES, 52*(10), 1348-1351.

Wilson, P. (2017). People Meet in a Classroom and Say 'Hello': A Psychoanalytic Perspective on the Emotional Relationship between the Teacher and Student. D. Colley, & P. Cooper (Dü) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 153-165). London ve Philadelpia: Jessica Kingsley.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 23*(112).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı).*Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Youell, B. (2006). *Öğrenme İlişkileri: Eğitimde Psikanalitik Düşünme.* (E. T. E. Uğuzalp, Çev.) İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Zins, J., & Elias, M. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal Of Educatıonal And Psychologıcal Consultatıon, 17:2-3*, 233-255. doi:10.1080/10474410701413152

Zsolnai, A., & Szabó, L. (2021). Attachment aware schools and teachers. *Pastoral Care in Education, 39*(4), 312-328.