COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE TRAVMA BİLGİSİNE DAYALI UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARININ ODAK GRUP GÖRÜŞME YÖNTEMİYLE ÖĞRETMENLERLE DEĞERLENDİRİLMESİ: SOYAÇ ÖRNEĞİ

Buse Kaya
191195106

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı/Beden Psikoterapisi Sertifikası
Danışman: Doç. Dr. Havva Özden Bademci

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

COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE TRAVMA BİLGİSİNE DAYALI UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARININ ODAK GRUP GÖRÜŞME YÖNTEMİYLE ÖĞRETMENLERLE DEĞERLENDİRİLMESİ: SOYAÇ ÖRNEĞİ

Buse Kaya
191195106
Orcid: 0000-0003-0818-568X

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı/Beden Psikoterapisi Sertifikası
Danışman: Doç. Dr. Havva 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

Öncelikle tez danışmanım ve içinde bulunduğum yüksek lisans programının yürütücüsü Doç. Dr. Özden Bademci'ye destekleyici yaklaşımı ve hem akademik gelişimim hem de kişisel gelişimim için sunduğu katkıları için içtenlikle teşekkür ederim. Bununla birlikte bu tezin kaynağı olan SOYAÇ'a özellikle pandemi döneminde hayatıma kattıkları için teşekkürlerimi iletmek isterim. Tez yazım sürecindeki en zor anlarımda bana destek olan Uzm. Psk. Sümeyye Yar'a, Uzm. Psk. Burcu Özcan'a ve Psk. Burcu Göktaş'a teşekkür ederim. Tezimin düzenlenmesi ve son halinin verilmesinde emeği geçen sevgili editörüm Burçin Yeşim Öngen'e minnettarım. Bununla beraber süreç içerisinde beni destekleyen tüm sevdiklerime varlıkları için çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her konuda bana inanarak beni sonsuz destekleyen ve sevgilerini hep hissettiğim güzel aileme, bu süreçte de yanımda oldukları için minnettarım. İyi ki varsınız kıymetli ailem. Bu tezimi, hayattaki en büyük şansım olan babaanneme adıyorum ve en büyük teşekkürlerimi ona sunuyorum.

Buse Kaya

Şubat, 2022

ÖZ

COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE TRAVMA BİLGİSİNE DAYALI UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARININ ODAK GRUP GÖRÜŞME YÖNTEMİYLE ÖĞRETMENLERLE DEĞERLENDİRİLMESİ: SOYAÇ ÖRNEĞİ

Buse Kaya
Yüksek Lisans Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı (Beden Psikoterapisi Sertifikası)
Danışman: Doç. Dr. H. Özden Bademci
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Türkiye, fırsat eşitsizliklerinin ve okul terk oranlarının en fazla olduğu ülkelerin başında gelmektedir. Çocukların deneyimlediği travmatik yaşam olaylarının zihin ve beden üzerinde yarattığı değişimler, çocukların okul ortamlarına uyum sağlamasını engellemekte ve eğitim sisteminde tutunamayan çocukların sokağa yönelerek toplumdan ayrışmasına sebep olmaktadır. SOYAÇ modeli, yüksek risk altındaki çocukları, üniversite-toplum işbirliği içerisinde travma bilgisine dayalı bağlanma temelli yaklaşımla destekleyerek, okul ortamında güvenli ilişkileri deneyimleyebilecekleri güvenli alanlar yaratmayı ve travmanın yarattığı olumsuz etkilerden kurtulabilmelerini sağlamayı amaçlayan fonsuz bir oluşumdur. Okul ortamında öğretmenin öğrencilerini sosyal ve duygusal açıdan destekleyebilmesi için öncelikle kendi sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılandığı bir ortamı deneyimlemesi gerekmektedir. Disiplinlerarası sistem yaklaşımıyla çalışılan ve kurumlarla işbirliği içerisinde olan bu modelde, tüm okul yaklaşımıyla hareket edilerek herkes için kapsayıcı, destekleyici ve güvenli bir okul kültürünün yaratılması amaçlanmaktadır. Bu çalışma İstanbul'da dezavantajlı bölgede bulunan bir ortaokulda 2019-2021 yılları arasında ilçe kaymakamlığı işbirliğiyle önce yüz yüze başlayıp COVID-19 salgın sürecinde çevrimiçi yürütülen, travma bilgisine dayalı toplum temelli uzaktan eğitim uygulamaları SOYAÇ Modeli ile çalışmanın öğretmenlerle değerlendirilmesini amaçlanmaktadır.

SOYAÇ çalışmalarını 2020-2021 yılları arasında, düşük sosyoekonomik seviyedeki ailelerden gelen çocukların bulunduğu ve okul terk oranının oldukça yüksek olduğu ve çoğunlukla Roman çocukların bulunduğu bir ortaokulda çevrimiçi olarak yürütmüştür. Araştırmanın katılımcılarını bu ortaokuldaki 9 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılmış ve sonucunda elde edilen veriler tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz ile incelenmiştir. Analizler sonucunda Öğretmenin Kaynakları: SOYAÇ Modeli, Öğretmenin Sosyal ve Duygusal İhtiyaçları: SOYAÇ Modeli ve Covid-19 Döneminde Uzaktan Eğitim Deneyimi ve SOYAÇ Modeli'nin Kolaylaştırıcı Rolü olmak üzere 3 ana temaya ulaşılmış; bu temalar kuramsal bilgiler ışığında yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda, bağlanma temelli psikososyal destek çalışmalarının öğretmenlerin kendi sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına farkındalık kazanmalarını sağladığı ve öğrencilerle ilişkisinde de kapsayıcılıklarını arttırdığı görülmektedir. Yapılan müdahalelerin öğretmenlerin ve öğrencilerin güvenli ilişkiler kurabilecekleri güvenli

alanlar yaratmakta etkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin iyi oluş halini destekleyecek çalışmalar öğrenciyi de doğrudan etkilemektedir. Ulaşılan bu bilgiler ışığında, öğretmen yetiştirme programlarında sosyal ve duygusal becerilere yönelik eğitimlerin verilerek öğretmenlerin bu yeterliliklerinin artırılması önerilmektedir. Bunun dışında öğrenciyle birebir ilişki içinde olan öğretmenin hem okul çevresi hem aileler hem de ilgili kurumlar tarafından yeterince kapsandığını hissetmesi önemlidir.

Anahtar Sözcükler: travma, öğretmen, travma bilgisine dayalı eğitim uygulamaları, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sosyal-duygusal ihtiyaçlar, SOYAÇ Modeli.

ABSTRACT

EVALUATION OF TRAUMA INFORMED DISTANCE EDUCATION PRACTICES WITH TEACHERS BY FOCUS GROUP INTERVIEW METHOD DURING THE COVID-19 PANDEMIC: SOYAC EXAMPLE

Buse Kaya
Master Thesis
Department of Psychology
Clinical Psychology Programme (Body Psychotherapy Certificate)
Thesis Advisor: Assoc. Professor Özden Bademci
Maltepe University Graduate School, 2022

Turkey is one of the countries which has highest rates of opportunity inequality and dropout. The changes caused by the traumatic life events are experienced by children's mind and body, prevent children from adapting to the school environment and cause children who cannot hold on to the education system to turn to the street and separate from the society. The SOYAC is an unfunded organization which offers a model to create safety with an attachment-based approach based on trauma knowledge in cooperation with the university-society where children who are at high risk are supported in order to experience safe relationships in the school environment and to eliminate the negative effects of trauma. To support students socially and emotionally in the school environment, theachers must primarily experience an environment where their social and emotional needs are met. In this model, which works with an interdisciplinary system approach and cooperates with institutions, it is focused to create a containing, supportive and safe school culture for everyone by acting with the whole school approach. In this study, it is aimed to evaluate the teachers' experience of working with the SOYAC Model that is community-based distance education application based on trauma information in cooperation with the district governorship and a secondary school located in a disadvantaged region in Istanbul., which started face-to-face and carried out online during the COVID-19 epidemic process between 2019-2021.

SOYAC conducted its studies online between 2020-2021 in a secondary school with children from low socioeconomic families, where the dropout rate is quite high with mostly Romanian children. The participants of the research are 9 teachers in this secondary school. Focus group interviews were held with the teachers and the data was collected and analyzed with thematic and interpretive phenomenological analysis. As a result of the analyses, 3 main themes have been reached,: Teacher's Resources: SOYAC Model, Teacher's Social and Emotional Needs: SOYAC Model, Distance Education Experience in the Covid-19 Period, and the Facilitating Role of the SOYAC Model; these themes were interpreted with theoretical knowledge.

As a result of the research, it is found that the attachment-based psychosocial support activities enable teachers to gain awareness of their own social and emotional needs, and increase their inclusiveness in their relations with students. It has been observed that the interventions are effective in creating safe environments where teachers

and students can establish trusting relationships. Therefore, studies that will support teachers' well-being also directly affect students. In the light of this information, it is recommended to increase the competencies of teachers by providing training on social and emotional skills in teacher training programs. Apart from this, it is important that the teacher, who has a one-to-one relationship with the student, to feels that s/he is adequately contained by both the school environment, families and relevant institutions.

Keywords: trauma, teacher, trauma-informed educational practices, teacher-student relationship, social-emotional needs, SOYAC Model.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xi
KISALTMALAR xii
ÖZGEÇMİŞ xiii
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1
1.1 Öğretmenin Sosyal Duygusal Becerileri 4
1.2 Öğretmenin İyi Oluş Halini Etkileyen Faktörler 9
1.3 Pandemi Döneminin Travmatik Etkileri 12
1.4 Pandemi Döneminde Öğretmenlik 14
1.5 Covid-19 Döneminde Uzaktan Eğitim Uygulamaları 18
1.6 Eğitim Sisteminde Tutunamayan Öğrenci: Okul Terki Meselesi 22
1.7 Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programları 27
1.8 Travma Bilgisine Dayalı Okul Temelli Toplum Çalışmaları: SOYAÇ MODELİ 30
1.9 Araştırmanın Amacı 40
BÖLÜM 2. YÖNTEM 42
2.1 Nitel Araştırma Yöntemi 42
2.1.1 Nitel Araştırma Yöntemlerinde Veri Toplama 43
2.2 Evren ve Örneklem 44
2.3 Uygulama ve İşlem 47
2.4 Verilerin Analizi: Tematik Analiz ve Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz 50
2.5 Çalışmanın Niteliğinin ve Araştırmacının Deneyimlerinin Değerlendirilmesi: Öz Düşünümsellik 52
2.6 Araştırmada Etik Hassasiyet 54
BÖLÜM 3. BULGULAR 56
3.1 Öğretmenin Kaynakları: SOYAÇ Modeli 57
3.1.1 Disiplinlerarası Sınıf Ekiplerinin Destekleyici Rolü 58
3.1.2 Ekip Olarak Hareket Etmenin Gücü 59
3.1.3 Akran Temelli Terapötik Destek Çalışmaları 61
3.1.4 Tüm Okul Yaklaşımı ve Hak Temelli Çalışmaların Önemi 63
3.2 Öğretmenin Sosyal ve Duygusal İhtiyaçları: SOYAÇ Modeli 64
3.2.1 Görülen ve Duyulan Öğretmen 64
3.2.2 Öğretmen Destek Çalışmalarının İyi Oluşa Etkisi 65
3.3 Covid-19 Döneminde Uzaktan Eğitim Deneyimi ve SOYAÇ Modeli'nin Kolaylaştırıcı Rolü 66
3.3.1 Pandeminin Zorlayıcı Etkileri 66
3.3.2 Öğretmenlerin Çevrimiçi Eğitime Adaptasyonu 67
3.3.3 Uzaktan Eğitimde Yaşanan Zorlanmalar 69
3.3.3.1 Çevrimiçi Derslere Katılmakta Güçlükler 69
3.3.3.2 Ailelerle İlişkilerde ve İşbirliğinde Güçlük 71
3.3.3.3 Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Koordinasyonu 73
3.3.3.4 Kurumların Sorunlara Karşı İlgisizliği 74

3.3.4 Çevrimiçi Öğretmenlikte Artan Rol ve Sorumluluklar 75
3.3.5 Öğretmen Öğrenci İlişkilerinde Güçlendirici Etken Olarak SOYAÇ Faaliyetleri 77
BÖLÜM 4. TARTIŞMA 78
BÖLÜM 5. SONUÇ 90
5.1 Katkılar, Sınırlılıklar ve Öneriler 92
EK'LER 95
KAYNAKÇA 100

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri ……..…..……..…..…..…44

Tablo 2. Yapılan Analizler Sonucu Ortaya Çıkan Üç Ana Tema……..…...….55

KISALTMALAR

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

TSSB : Travma Sonrası Stres Bozukluğu

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZGEÇMİŞ

Buse Kaya

Psikoloji Anabilim Dalı

Eğitim

Derece	*Yıl*	*Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı*
Y.Ls.	2022	Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı
Ls.	2017	İstanbul Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Anabilim Dalı
Lise	2013	E.C.A Elginkan Anadolu Lisesi

İş/İstihdam

Yıl	*Görev*
02/2020-10/2021	Stajyer Psikolog, SOYAÇ (Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar Uygulama ve Araştırma Merkezi)
08/2018-08/2019	Rehber Öğretmen, Eğitim Bilimleri Ortaokulu
02/2018-05/2018	Stajyer Öğretmen, Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi
01/2017-01/2018	Stajyer Psikolog. Nişantaşı Psikiyatri
06/2017-07/2017	Stajyer Psikolog, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi

Yayınlar

Özcan, Y.; Özcan, B.; Tokmaktepe, C.; Musaoğlu, A.; Kaya, B.; Özgüleryüz, L.; Yar, S. B.; Topraka, B.; Göktaş, B.; Cook, H. D.; Akbulut, B.; Kaya, C. C. (2021). Embodied reflections of body-oriented clinical psychology students during Covid-19, International Journal of Body, Mind and Culture; 8(2):67-79, 2021.

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Geleceğin mimarı olan öğretmenler, mesleki nitelikleriyle, kişilikleriyle, pedagojik becerileri ve eğitim şekilleriyle, çocukların yetişmelerindeki en etkili kişilerdendir (Pianta ve Hamre, 2009). Sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında da veliler ve toplumla iç içe olan, bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bireylerin toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında en etkili yapı taşlarıdır (Çelikten, 2008). Okula yeni başlayan bir çocuk için anneden sonraki en önemli bağlanma figürü öğretmendir ve öğretmenle kurulan bu dinamik ilişkide öğretmenin tutumu, öğrencinin hayatında kritik öneme sahiptir (Schleicher, 2018).

Öğretmenler her gün farklı fiziksel, mental ve duygusal kapasiteye sahip (Agrawal, Sandhu ve Varma, 2021), ve birçok farklı yaşam deneyimi olan çocuklarla etkileşime girmektedirler. Çocukların öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirebilmesi için her şeyden önce sosyal duygusal ihtiyaçlarının karşılanması ve hem fiziksel hem de ruhsal olarak hazır oluşa ihtiyaçları vardır (Corry ve Stella, 2018). Öğretmen öğrenci ilişkileri etkili bir öğrenme ortamı için en önemli kriterdir (Jiang-Yuan ve Wei, 2012). Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını fark edebilmesi ve bunları karşılayabilmesi öğrenciyle güvenli bir ilişki geliştirebilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin çocuklara kendilerini güvenli, bilinen ve önemsendikleri bir ortamda hissettirebilmeleri, çocukların okula yaklaşımını ve aidiyet duygusunu belirleyen en önemli faktörlerden biridir (Minahan, 2019).

Doğası gereği en stresli mesleklerden biri öğretmenliktir. Çocuklar, kişisel travma deneyimlerini okula da getirirler ve düzenli olarak olumsuz çocukluk çağı deneyimleri olan çocuklarla temas halinde olan öğretmen, sınıf ortamında bu travmaların etkilerine sürekli olarak maruz kalmaktadır. Bu durum ikincil travmaya sebep olabilmektedir (Hunsaker, Chen, Maughan ve Heaston, 2015). Eğitimcilerin, öğrencinin travmatik stresini ve kendi ikincil tepkilerini yönetmesi gerekmektedir. (Alisic, 2012). Bu açıdan öğretmenin kendi sosyal duygusal becerilerinin yeterince iyi olması ve stresli durumlarla karşılaştığında kendi öz düzenlemesini yapabiliyor olması önemlidir (Sutton, 2004).

Sürekli duygusal olarak kışkırtıcı durumlara maruz kalan öğretmenlerin; öğrencinin travma sinyallerini yakalayarak öğrenciye şefkatle yaklaşabilmesi ve kendi tetikleyicilerinin de farkında olarak çocuğun tekrar travmatize olmasının önüne geçilebilmesi için öncelikle kendi streslerini yönetmeyi başarabiliyor olmaları gerekmektedir (Davis, Hammet, Seagraves-Robinson, Christian, ve Low, 2021; Jennings ve Greenberg, 2009).

Duygusal stres ve zayıf duygu yönetimi, öğretmenlerin tatmin olmamalarının ve öğretmenliği bırakmalarının başlıca nedenleri arasında yer almaktadır; meslekte kalmak için kendilerince bir gerekçeleri olan öğretmenler mesleğe devam ederler ancak oluşturdukları öğrenme ortamları, özellikle risk altında olan öğrenciler üzerinde zararlı etkilere sahip olabilir (Jennings ve Greenberg, 2009). Öğretmenler için başkalarıyla iletişimlerinde kaygının istenmeyen sonuçlarından kaçınmak için doğru stratejileri kullanabilmek önemlidir (Davis, vd., 2021). Öğretmenler, travmatik stresten muzdarip öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olduklarında ve sınıfta güvenlik hissi uyandıran küçük değişiklikler yaptıklarında, öğrenme yeteneklerinde büyük bir fark yaratırlar (Lacoe, 2013).

Öğretmenlerin olumsuz çocukluk yaşantıları olan çocuklarla kuracağı güvenli ilişkiler, yaşamlarının ilk döneminde bakım verenleriyle güvensiz bağlanma sonucu ortaya çıkan travmatik yaşantıların etkisinden kurtulamayan öğrenciler için iyileşme sağlayabilmektedir. Literatür göstermektedir ki ebeveynlerin dayanıklılık için gerekli kaynakları sağlayamadıkları durumlarda, eğitimciler bir çocuğun ev ortamında azalan veya eksik olabilecek ilişkisel koruyucu faktörlerini sağlayabilir (Shamblin, Graham ve Bianco, 2016) ve çok büyük travmaları olan çocuklarda bile bir fark yaratabilir (Record-Lemon ve Buchanan, 2017). Dolayısıyla erken müdahale, çocuğun travmatik bir olaya maruz kalmasının sosyal ve duygusal etkisini en aza indirebilir (Perry ve Szalavitz, 2013). Ancak bir öğretmenin birçok sosyal ve duygusal ihtiyaçla okula gelen çocuğu yeterince kapsayabilmesi ve onunla güvenli bir bağlanma ilişkisi geliştirebilmesi için öncelikle kendisinin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmış olması gerekmektedir. Bunun için öğretmenin destekleyici ilişkiler içine girebildiği olumlu bir okul ortamını deneyimlemesi gerekmektedir. Bununla birlikte sadece sosyal duygusal yeterliliğe sahip

olmaları değil, aynı zamanda bu yeterliliği öğrencilere gösterme kapasitesine de sahip olmaları gerekmektedir (Davis vd., 2021).

Öğretmen stresi dünyanın her yerinde önemli bir sorundur ve hem öğrenciler hem de genel olarak eğitimin kalitesi üzerinde çok sayıda olumsuz etkiye sahiptir (Skaalvik ve Skaalvik, 2016). Travma öğrenciler arasında oldukça yaygın olmasına rağmen, hizmet sağlayıcılar düzenli olarak sıkıntının kaynağından ziyade semptomları ele aldıkları için (Cooper, 2007) çocuklara travmaya duyarlı bir şekilde yaklaşmamakta ve çocuk travmanın etkisinden kurtulabilmek için gerekli kaynaklara ulaşamamaktadır. Bununla beraber çocukların ortaya koydukları uygunsuz davranışlar, öğretmen tarafından altta yatan travmatik geçmişlerinin semptomlarından ziyade kasıtlı ve düşmanca olarak yorumladıklarında, öğretmenler için ek bir stres kaynağı olmaktadır. Travmaya duyarlı olmayan bir ortamda çocukların sınıf travmatik anıların tetiklenmesine sebep olabilecek gelişmeler öğrenciyi yeniden travmatize edebilir (Carello ve Butler, 2014).

Travma konusunda bilgili bir okulda, okul topluluğundaki yetişkinler, travmanın etkilerini tanıyabilir ve bunlara uygun yanıt vermeye hazırdır. Travmaya duyarlı ekosistemler oluşturmak, çocukluk çağı travmasının etkilerini azaltmak ve travmayla teması olan kişileri korumak açısından oldukça önemlidir. Travmaya duyarlı bir okul ortamında, öğretmenler ve okul personeli birlikte öğrenciler için güvenli ve destekleyici bir okul ortamı yaratılabilir (Cole, Murphy, Rogan ve Eckes, 2013).

Öğretmenler, çocukların sosyal-duygusal ve öz-düzenleme becerilerini aktif olarak geliştiren yönetim stratejilerini uygulayarak güvenli bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Tutarlı davranışları olan bir öğretmen zaman içerisinde öğrencilerin sinir sistemindeki stres tepkilerini ilişkisel olarak düzenleyerek, güvenlik duygusu geliştirmelerini sağlayabilir (Corry ve Stella, 2018). Öğrenme ortamıyla ilgili olarak, öğretmen stresi, çocukların duygularına tepkileri ve gelişimsel olarak uygun ve duyarlı bir sınıf ortamı yaratmaları ile negatif, öğrencilerin uyumsuz davranışları ile pozitif olarak ilişkilidir (Jennings ve Greenberg, 2009) ancak hangisinin diğerini yordadığı tam olarak bilinmemektedir. Ancak öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerine yönelik aldığı eğitimler ya da yeterliliğini ölçen araştırmalar oldukça sınırlıdır (Spilt, Bosmans ve Verschueren, 2021).

1.1 Öğretmenin Sosyal Duygusal Becerileri

Çocukların bakım verenle (anne) kurdukları "bağlanma" ilişkisi, çocuğun hem bilişsel gelişiminde hem kişilik gelişiminde hem de sosyal-duygusal gelişiminde oldukça belirleyicidir (Ainsworth, 1985; Bowlby, 1969). Bebek dünyaya geldiği zaman duygu düzenleme becerisinden yoksundur ve kaygısını ağlama yoluyla ifade eder. Sözcüklerin olmadığı ilk dönemde bakım verenle kurulan bu ilk ilişki, kişilerin gelecekte kuracakları ilişkilerin ve sosyal tepkilerin temelini oluşturmaktadır (Bowlby, 1969). Özellikle kişinin erken dönemdeki bağlanma deneyimleri kişinin zorlu olaylar karşısındaki esnekliğini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Tutarlı ve güvenli bir ortamda bebeğin sosyal duygusal ihtiyaçlarına uyumlanma gösteren bir annenin varlığı bebeğin bakım verenini içselleştirerek "içsel tasarım" oluşturmasını ve güvenli bağlanmasını sağlar (Bowlby, 1969). Ancak annenin bebeğin ihtiyaçlarına duyarsız kalması ya da tutarsız davranması durumunda ise çocuk anneye güvenilemez kendisinin ise değersiz ve sevilmeye layık olmayan olarak görür. Van der Kolk (2014), travmanın öngörülebilirlik ve güven ile ilgili olduğunu söyler; ebeveynlerine güvenemeyen ve onları tahmin edemeyen çocuk travmatize olur. Eğer bebek bakım vereni tarafından yeterince kapsanmıyorsa, uyaranlar karşısında kendini regüle etmekte zorlanacaktır. Duygularını regüle edemeyen çocuğun, durum karşısında yaşadığı travmatik stresin etkileri, durumdan çok daha uzun sürer (Bademci ve Karadayı, 2014).

Bion (1962), öne sürdüğü kapsayan-kapsanan kuramında çocuğun dünyaya geldiğinde annenin ihtiyaçlarını fark ederek ve kendi kapasitesini bebeğin hizmetine sunduğunu ve bebeğin yaşadığı stresli durumları bebek için dönüştürerek tahammül edilebilir hale getirdiğini söyler. Anneden sonra "kapsayıcı ebeveyn" rolünü okul almaktadır (Youell, 2006 akt. Demir ve Bademci, 2016). Öğretmenlerin öğrenciyi kapsama becerileri farklılık gösterebilir, ancak yeterince iyi kapsayabilen öğretmenler, öğrencilerin hayatında diğerlerine göre daha fazla fark yaratabilmektedir. Öğretmen, çocukların okulda geçirdikleri uzun zaman içerisinde ebeveynlerinden çok az duygu düzenleme desteği almış, duyarsız ebeveynlik geçmişi olan çocukların yaşamlarında kritik bir telafi edici rol oynayabilir (Spilt vd., 2021). Dolayısıyla öğretmenin öğrenciyi kapsama becerisi çocukların sosyo-duygusal ve akademik gelişimleri üzerinde oldukça

belirleyicidir. Öğretmenler çocukların daha sonra öğrenmeyi engelleyebilecek dürtüsel davranışları üzerinde kontrol sağlamalarına yardımcı olabilir (Buss vd., 2015).

Öğretmenin öğrenciyle olan ilişkisinde sözel olmayan davranışlar her zaman sözel kavramlardan daha etkilidir ve bu sözsüz iletişim öğrenme için uygun ortamı yaratabilir (Jiang-Yuan ve Wei, 2012). Taklit yoluyla öğrenmeyi, duyguların aktarımını ve diğerleriyle empati yapabilmeyi sağlayan ayna nöronlar, sözel olmayan ipuçlarını yakalayarak başkalarının ne hissettiğini tam anlamıyla hissetmemize ve onların duygularını yaşamamıza izin vererek, sosyal bir canlı olarak diğerleriyle ilişkilenmemizi sağlamaktadır (Mara, 2017). Bu kortikal nöronlar ancak kişiler kendilerini yeterince güvende hissettikleri zaman çalışabilmekte (Schober ve Sabitzer, 2013) ve diğerlerinin eylemlerinin niyetlerini ve duygularını otomatik olarak anlayabilmeyi sağlamaktadır (Gallese, Keysers ve Rizzolatti, 2004). Bu ayna nöronlar bilinçli ya da bilinçsiz olarak başkalarının beden dilini, yüz ifadelerini ve duygularını taklit ederek kişiyi etkileyebilir. Polivagal teori sosyal iletişimde olduğumuz kişilerin yüz ifadelerinin ve ses tonlarının duygu durumumuzu önemli ölçüde değiştirebilme potansiyeli olduğunu açıklamaktadır. Bunun farkında olan bir öğretmenin öğrenci için sıcak bir gülümsemesi ya da ilgili bir bakışı çocuğa olumlu bir duygu aktarabilir ve çocuğun kendini iyi hissetmesini sağlarken, olumsuz bir bakış öğrencinin zaten başa çıkmakta zorlandığı duyguları tetikleyebilir. Dışlanan öğrenci ise genellikle bakılmayan ve tepki dahi verilmeyen çocuktur, bu durumda çocuk diğerlerinin dikkatinde değildir ve sosyal açıdan izole edilirler (Schober ve Sabitzer, 2013). Ayna nöronların önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci için uygun bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretmenlerin çocukların duygularını anlayabilmesinin ve kendi duygularının da farkında olarak öğrencilerine olumlu duygular yansıtabiliyor olması gereklidir. Ayna nöronların etkin aktivitesi, kişilerin duygu farkındalıklarının artmasını ve diğerleriyle empati kurabilmesini sağlar (Mara, 2017). Öğretmenler öğrencileriyle sevecen ilişkiler kurarak, onların görüş ve duygularını kabul ederek ve ihtiyaçlarına duyarlılık göstererek öğrencilerin güvende hissedecekleri ortamlar yaratabilirler (Minahan, 2019; Pianta, La Paro ve Hamre, 2008) ve öğrencileri, duygularını düzenleyebilmeleri için destekleyerek (Zins, Elias ve Greenberg, 2007), öğrenmelerini engelleyebilecek dürtüsel davranışları üzerinde kontrol sağlamalarına yardımcı olarak (Buss vd., 2015) öğrenme yeteneklerinde fark yaratabilirler. Bloom (1995), en iyi öğretmenleri, genellikle öğrencileri için yüksek beklentileri olan ama aynı

zamanda çocuklara bu beklentilere nasıl ulaşacaklarını da öğretmeye istekli olanlar olarak tanımlamıştır. Ayna nöronlar aracılığıyla rol model davranışlar içselleştirilerilebilir ve istendik davranışın öğrenmesi sağlanabilir (Schober ve Sabitzer, 2013).

Sosyal-duygusal yeterlik genellikle, farklı durumlarda kendimizin ve başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını ifade etmeyi, düzenlemeyi ve kavramayı sağlayan, olumlu becerilerin inşasını ve sürdürülmesini sağlayan bir dizi yeterliliği içeren şemsiye terim olarak kullanılır (Dias Rodrigues, Cruz-Ferreira, Marmeleira ve Veiga, 2022). Sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin uygulamalar, öğrencileri duygusal farkındalıklarında, yapıcı karar vermelerinde, uygun hedef belirlemelerinde ve başkalarıyla etkileşimlerinde onlara yardımcı olacak yetenekler geliştirmeye teşvik eder (CASEL, 2013; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger, Pachan, 2008). CASEL (2013) sosyal-duygusal öğrenmeyi öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerisi ve etkili karar alma olmak üzere 5 bileşene ayırmaktadır. Yaşa ve gelişim aşamalarına uygun olarak birbiri üzerine inşa edilen sosyal ve duygusal becerileri; kişilerin kendi duygularını fark etmesini, kendi duygularını yönetmesini, başkalarının duygularını dikkate almasını, bilinçli kararlar vermesini, kendi davranışlarının ve bu davranışların sorumluluklarının farkında olunmasını sağlayan yeterliliklerdir (Zins ve Elias, 2007). Bu yeterlilikler kişilerin başarmak için içsel motivasyonlarını, işleriyle meşgul olma yeteneklerini, öğrenmeden memnuniyetlerini, aidiyet duygularını ve akranlarıyla iş birliği içinde çalışma isteklerini artırarak öğrencilerin öğrenmesini hızlandırabilir. Ayrıca çocukların ve gençlerin stresle başa çıkmak ve zorluklara uyum sağlamak için ihtiyaç duydukları içsel kaynaklarına ulaşmalarını sağlamaktadır.

Olumsuz durumlarla karşılaştıklarında, güvenli sosyal ilişkileri olan işe yaramayan savunma mekanizmalarını kullanmak yerine destek için sosyal ağlarına güvenebilirler. Porges (2003), sinirsel devrelerimizin, durumların veya insanların güvenli, tehlikeli veya yaşamı tehdit edici olup olmadığını nasıl hızlı bir şekilde ayırt ettiğini açıklamak için "nörosepsiyon" terimini kullandı. Otonom sinir sistemimiz, hayatta kalabilmek için bilinçli farkındalığın çok ötesinde otomatik olarak çevresel uyaranları değerlendirmektedir. Bu sistem travmatik yaşantıların etkisiyle sistemin çalışma şeklini bozabilir ve gerçek hayatta güvenli bir ortamda savunmaya geçilmesi ya da riskli bir durumda savunmaya geçilememesi gibi sorunlara sebep olabilir. Bu durum

düşmanca algılandığı takdirde öğretmenlerde öğrenciyi cezalandırma davranışı görülebilir. Tehditkâr gözler ve cezalandırıcı yaklaşımlar bir çocuğu geçici olarak korkutup boyun eğdirebilir ancak aynı zamanda hasarı daha da derinleştirebilir. Bunun yerine bir öğretmenin öğrenciye sıcak gülümsemesi, öğrenciler için uygun olduğunda kucaklama, beşlik çakma gibi besleyici dokunuşları, nazik bakışları, cesaretlendirici sözcükleri ve davranışları, öğrencilerde güven ve onarım sağlar (Kline, 2020).

Nörosepsiyon ayrıca bağlanma, arkadaş edinme ve diğer iş birliğine dayalı sosyal bağlanma biçimleriyle de ilgilidir; sosyal bağlar oluşturmak hem öğretmenlere hem de öğrencilere güvenlik ve aidiyet duygusu verir (Kline, 2020). Sağlıklı sosyal ilişkilerin kurulduğu bir sistem doğru çalışarak tehlikeli olanla güvenli olanı doğru olarak ayırt etmeye başlar bununla birlikte sosyal çevreye katılımı kolaylaştırır (Porges, 2009). Peter Levine, travmanın dönüşümünü canlılığa dönüş olarak ifade eder. Güçlü sosyal ve duygusal becerilere sahip öğrenciler daha olumlu ilişkiler geliştirir, okulda daha başarılı olurlar ve zihinsel sağlıkları iyileşir (Jennings ve Greenberg, 2009).

Esnek dayanıklılığı olan kişiler zorluklarla karşılaştıklarında, duygularıyla temas halindedirler ve bunları uygun yollarla ifade ederler (Kline, 2020). Eğitimciler; esnekliği teşvik ederek ve şefkatli bir yaklaşımla öğreterek gençleri gelecekteki akademik ve diğer başarılar için güçlendirebilir. Esnek dayanıklılık, bir bireyin veya topluluğun strese dayanma ve sorunlarla başa çıkabilme becerisidir ve erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi mümkün bir özelliktir (Wolpow, Johnson, Hertel ve Kincaid, 2009; Bademci, Karadayı, Pur Karabulut ve Bağdatlı Vural, 2018). Çocuğun yaşamındaki çok etkili sistemlerden birisi olan okulda eğitimciler, uygun stratejileri kullanarak, öğrencilerin ilişkilerini korumalarına, davranışlarını kontrol etmelerine ve çatışmaları barış içinde çözmelerine yardımcı olarak dayanıklılık gelişimini destekleyen bir ortam yaratabilirler (Bucher ve Manning 2003) ve risk altındaki çocukların dahi fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerinin olumlu yönde ilerlemesini sağlayabilirler.

Dinamik bir etkileşim ortamı olan sınıfta öğretmenin öğrenciye verdiği her tepki önemlidir, öğretmenin sınıf yönetimi için güçlü sosyal duygusal becerilere sahip olması beklenir. Duygular, öğretmenlerin bilişsel işleyişini ve motivasyonunu etkileyebilir ve öğrencilerin yanlış davranışları sıklıkla, sonuç olarak öğretim üzerinde olumsuz bir etkisi olabilecek dikkat dağıtıcı olumsuz duyguları ortaya çıkarabilir. Öğretmenin yaşanan bir

olaya karşı olumsuz duygusal tepkileriyle başa çıkması başlı başına önemli bir stres kaynağıdır (Sutton, 2004). Öğretmenin kendi stresini yönetemediği ve öğrenciyle olumlu bir ilişki kuramadığı durumlarda kontrolü kaybetmesi ve cezalandırmacı ya da umursamaz bir tavır takınması bir sınıf karmaşası döngüsü başlatabilir (Osher, Bear, Sprague ve Doyle, 2007). Dolayısıyla sorunlu davranışların sonucunda sıklıkla başvurulan disiplin ve ceza ile ilgili uygulamaların öğrenciler için yeniden travmatizasyona neden olabileceği, doğru davranış modeline şahit olmayan çocuğun yeni davranışı öğrenemeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır (Perry ve Szalavitz, 2013). Ceza sistemi öğrencinin travma döngüsünü devam ettirir. Bu tarz dışlayıcı, eksikliği vurgulayan yaklaşımları destekleyici ve besleyici okul ikliminin hakim olduğu yaklaşımlarla değiştirmek faydalı olacaktır.

Öğretmenler kendi streslerini yönetmek için yetersiz kaldıklarında öğrenci görev davranışı da zarar görür (Davis vd., 2021). Sıklıkla hayal kırıklığı, öfke, suçluluk ve üzüntü gibi olumsuz duygular yaşamak, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını ve öz-yeterlik duygularını azaltabilir ve bu durum tükenmişliğe yol açabilir (Kavanaugh ve Bower, 1985). Buna karşılık, düzenli olarak daha olumlu duygular yaşayan öğretmenler daha esnek olabilir (Fredrickson, 2001), içsel olarak motive olabilir ve öğretimin karmaşık talepleriyle daha iyi başa çıkabilir (Sutton ve Wheatley, 2003).

Öğretmenler ve diğer okul personeli, travmadan etkilenen öğrencilerle çalışmayı (Souers, 2018) ve güvenlik duygusunu besleyen, yapılandırılmış ve öngörülebilir bir öğrenme ortamı yaratmayı zor bulabilmektedir (Perry, 2006). Arkadaşlarıyla ilişkilerinde başarılı olamayan ve davranış problemleri gösteren çocukla ilişki kurmak öğretmen için zorlayıcı olabilir. Çoğu eğitimci, kişisel krizleri açığa vuran öğrencilere yanıt vermek veya sınıfta bu tür ifşalar gerçekleştiğinde tetiklenen duyguları etkili bir şekilde yönetmek için eğitilmemiştir. Öğretmen, olumsuz deneyimleri olan bazı çocuklarlarla olan iletişiminde savunmasız kalabilir ve nasıl başa çıkacağını bilmiyor olabilir; bu zorlu ilişkilerde güvenli bir desteğin hissedilmesi önemlidir (Bloom, 1995). Strese dayanma ve sorunlarla başa çıkabilme becerisi olan esnek dayanıklılık, geliştirilebilmesi mümkün bir özelliktir (Wolpow vd., 2009; Bademci vd., 2018).

1.2 Öğretmenin İyi Oluş Halini Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerde azalan duygusal ve fiziksel iyilik hali ile bağlantılı iki farklı kavram, uzun süreli yoğun stresin etkisiyle olan tükenmişlik ve bir anda ortaya çıkabilen ikincil travma olarak da bilinen merhamet yorgunluğudur (Hunsaker vd., 2015). İkincil travma, travmatik bir olayı öğrenmenin, travma geçirmiş bir bireye yardım etmenin ya da yardım etmeyi isteme ile ilişkili baskının bir sonucudur (Morton ve Berardi, 2018). Travma, travmatik olayların doğrudan deneyimini veya mağduriyeti içerebilir; ancak, travmatik bir olaya tanıklık ederek veya başka bir kişinin başına gelen travmayı öğrenerek de travmatize olunabilir (Record-Lemon ve Buchanan, 2017). Kümülatif stresli olaylardan (Maschi ve Brown, 2010) kaynaklanabilen ve uzun zaman içinde gelişen tükenmişliğin aksine, (Pryce, Shackelford ve Pryce, 2007) merhamet yorgunluğu tek bir olaydan sonra ortaya çıkabilir. Özellikle yoksul, yetersiz hizmet alan ve kaynakların zorlandığı bölgelerde, çocukların sağlıklı sosyal ve duygusal gelişimlerini tam olarak desteklemesi öğretmenlerin kapasitelerinin ötesine geçebilir (Buss vd., 2015) ve ona fayda sağlamaya çalışırken öğretmenin aşırı ilgili hale gelip sınırlarını kaybetmesi hem öğretmen hem de öğrenci için tehlikeli bir durum olarak ortaya çıkar (Bloom, 1995).

Okul personeliyle kurulan ilişki hem öğretmeninin sosyal destek algısını etkilemesi açısından hem de olumlu okul kültürünün oluşturulması açısından önemlidir. Çok fazla iş yükü olan ve çocukların problemlerini halletmek konusunda yalnız bırakıldığını hisseden öğretmen baskı altında hisseder. Sistematik baskıya maruz kalan ve kendini değersiz hisseden öğretmenler, okul kültürlerini olumsuz yönde etkileme ve daha fazla soruna neden olacak davranışlarda bulunma eğilimindedirler (Leahy ve Wolfe, 2021). Yoğun ve kronik stres ile bağlantılı olan tükenmişliğin sosyal, duygusal ve fiziksel belirtileri çok ağır olmakla birlikte genellikle umutsuzluk duyguları ve iş görevlerini etkin bir şekilde yerine getirememe ile ilişkili bir durumdur (Hunsaker vd., 2015) ve eğitim sisteminde de kötüleşmeye yol açmaktadır. Tükenmişlik yaşayan kişinin çeşitli fiziksel sorunları, öfke patlaması, depresyon, gerginlik gibi duygusal yansımaları ve kişiler arası iletişimin bozulması, işleri aksatmak gibi sosyal etkileri olabilir. Bu duruma müdahale edilmezse bu kısır döngü kendi içinde devam eder.

İş yerinde iş arkadaşları, veli ve öğrenciler ile iletişim kurma konusunda güçlük yaşayan öğretmenlerin daha fazla duygusal yoksunluk ve yalnızlık hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz ve Aslan, 2013). Öğretmen bağlılığı, öğretmenler için olduğu kadar okullar ve öğrenciler için de önemli bir konudur çünkü bir öğretmenin bağlılığı doğrudan öğretme - öğrenme, okul başarısı ve refah konuları ile ilgilidir. İdarenin liderliği ve öğretimsel konularda karar verme noktasında personelle dürüst ve açık bir şekilde iletişim kurarak fikirlerinin önemsendiğinin gösterilmesi, meslektaşlardan rahatlıkla yardım alabilme imkanı bağlılığın önemli yordayıcılarındandır (Collie ve Martin, 2017). Hopkins ve Stern (1996), bağlılığın öğretmenleri, öğrenciler olumsuz tutumlar veya zor davranışlar sergilediklerinde bile daha iyi öğretim yöntemleri aramaya yönelttiğini açıkladı.

Hartley, Rogers, Smith, Peters ve Carr (2012), eğitimciler arasındaki ilişkilerin kalitesin aidiyet duygusu üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu belirtmektedir. Bennett ve Fisch (2013) öğretmenler arasında olumlu iş birliğinin teşvik edilmesini, kişilerin birbirileriyle deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerini desteklemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen, olumsuz deneyimleri olan bazı çocuklarlarla olan iletişiminde savunmasız kalabilir ve nasıl başa çıkacağını bilemiyor olabilir; bu zorlu ilişkilerde güvenli bir desteğin hissedilmesi önemlidir (Bloom, 1995). Uzun bir süre boyunca yüksek düzeyde stres yaşayan (Alarcon, 2011) ve tükenmekte olan öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla çatışması ihtimali yüksektir ve daha az tatmin edici ilişkileri vardır (Sokal, Trudel ve Babb, 2020).

Güvenli okul ortamı; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, personelin ve ziyaretçilerin olumlu, tehdit edici olmayan bir şekilde etkileşime girmesine izin veren, olumlu ilişkileri ve kişisel gelişimi teşvik eden bir iklimdir (Bucher, & Manning, 2005). Otoriter ve katı, yetişkin merkezli otorite ile karakterize edilen okullar, öğrencilerini uygun davranmaya teşvik etmek için daha fazla zorlama ve cezalandırma eğiliminde olabilirler (Bademci vd., 2016).

Yöneticiler ve diğer öğretim üyeleri arasındaki zayıf iletişim, açık olmayan kurallar ve ceza sistemi, kişiler arası iletişim bozuklukları, değerli hissedilmeyen ilişki biçimleri gibi durumlar söz konusu olduğunda olumlu bir okul ikliminden söz etmek mümkün olmamaktadır; bu tarz bir ortamda genellikle öğretmen ve öğrencilerin moralleri

düşüktür (Hernandez ve Seem, 2004). Güven ve Dönmez (2002) "okul güvenliği" kavramını öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin kendilerini fiziksel, psikolojik, sosyal bakımından daha özgür hissetmeleri olarak tanımlanmıştır.

Çalışma ortamı açısından değerlendirildiğinde eğitim ortamları, çok fazla kişinin bir arada olduğu ve yoğun bir etkileşime girdiği yerlerdir (Göksoy ve Argon, 2014). Bölgelere ve okullara göre farklılık göstermekle birlikte, Türkiye'deki okullarda öğretmen başına düşen ortalama öğrenci miktarı OECD ortalamasından fazladır. Sınıf ortamında farklı nitelikte çok fazla öğrenciyle bir arada olmak ve onları kapsamaya çalışmak özellikle desteklenmeyen bir eğitimci için zorlayıcı olabilir. Özellikle dezavantajlı gruplarla çalışan öğretmenlerin, yeterince desteklenmedikleri ve başa çıkmakta zorlandıkları koşullarda stres seviyeleri artmakta, bu durum da hem öz yeterlilikleri hem de iş tatminlerini düşürmektedir (Schleicher, 2018). Öğretmenlerin stresle başa çıkabilmeleri için kurum ve sosyal çevresi tarafından destekleniyor olması gerekmektedir (Göksoy ve Argon 2014). Öğretmenlerin okul ortamında kendilerini değerli ve önemseniyor olarak görmeleri iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemekte ve okula aidiyetlerini artırmaktadır.

Öğretmenlerin, idarecilerin ve diğer okul personelinin iyi oluşu öğrencilerin iyi oluşları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir dolayısıyla okulun mevcut yaklaşımı öğrenciler için sağlıklı bir öğretim ortamının belirleyicisidir (Bloom, 1995). Öğretmenin yaptığı işte özerk olabilmesi ve gerektiğinde inisiyatif alabilmesi, öğretmenin kendini güçlü hissetmesi açısından önemlidir (Aktaş Salman, Düşkün ve Arık, 2021). Ayrıca yöneticileri ve meslektaşları tarafından desteklenen ve kendilerini ifade edebilecekleri ortamlara sahip öğretmenler için bu durumun, bir motivasyon kaynağı olduğu bilinmektedir. Öğretmene tanınan yetki ve özerkliğin öğretmenin kendisini daha saygın hissetmesini sağladığı ve mesleği değerli kıldığı görülmüştür (Mutluer, 2018). Öğretmenlerin desteklenmediği durumlarda yıpranma ve işten ayrılma olasılıkları artmaktadır. İşten ayrılmanın mümkün olmadığı durumlarda ise öğretmenin yaşadığı stres; motivasyon kaybı, iş tatminsizliği, otantisitenin kaybı, yorgunluk, tükenme ve mutsuzluk gibi pek çok açıdan zararlı etkiler doğurabilmekte (Göksoy ve Argon, 2014) ve hem bireysel hem de kurumsal seviyede yıkıcı etkilere sebep olabilmektedir. Eğitimin yeterince iyi olması için öğretmenin iyi oluşu, öz yeterlilik inancının olması ve kendini

güvende hissetmesi, aynı deneyimi öğrenciye de yaşatabilmesi açısından önemlidir (Schleicher, 2018).

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları mesleğin gereklerini yerine getirmede büyük önem taşımaktadır (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu 2009). Çünkü bir mesleğe yönelik tutum ve algılar, mesleki yeterlilik inancını ve meslekteki başarısını etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki doyumları yükseldikçe profesyonellik ve yetkinlikleri de beraberinde yükselerek iş stresleri azalmakta (Pearson ve Moomar, 2005) ve bu gelişme okulun işleyişini de etkilemektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırmak amacı ile yapılan her uygulama öğretmenlerin mesleki tatminlerinin artmasının yanı sıra, eğitimin iyileştirilmesine de katkı sağlayacaktır (Şahin, 2013).

1.3 Pandemi Döneminin Travmatik Etkileri

Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve ölümle sonuçlanabilen SARS-CoV-2 virüsü çok hızlı bir şekilde tüm dünyaya yayıldı ve 11 Mart 2020 tarihinde bu durum Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi olarak ilan edildi. Aynı olay veya olaylar dizisi, paylaşılan bir zaman diliminde çok sayıda insanı travmatize ettiğinde kollektif travma yaşanır. Savaş, doğal afetler, ekonomik felaketler, göç ve pandemi gibi bireylerin kontrol edemediği değişimler, sadece travmatik yaşantıyı deneyimleyenler için değil, travmaya bir şekilde tanıklık edenler için de travmatize edicidir.

En yaygın semptomları yüksek ateş, halsizlik ve kuru öksürük olarak açıklanan virüsün (Bozkurt, 2020) tam olarak tanımlanamıyor ve gelişen teknolojiye rağmen bir çözüm bulunamıyor olmasıyla birlikte tüm dünya büyük bir kaygı ve belirsizlik durumunun içine girdi (Bulut, 2021; Allen, Jerrim ve Sims, 2020). Virüsün çok hızlı bir şekilde yayılması ve virüse maruz kalan herkesin semptom göstermiyor olması, virüse karşı hem devletleri hem de kişileri çaresiz bırakmış, sağlık sistemleri yetersiz kalmıştır. Bu durumu kontrol altına almak için tüm ülkelerde sosyal alanların kısıtlanması, sokağa çıkma yasakları, ulaşım kısıtlamaları ve hijyen kurallarıyla birlikte birçok yeni yaptırım uygulanmaya çalışılmıştır (Marek, Chew ve Wu, 2021). Alınan önlemlerle birlikte toplumun tüm yapılarında bir değişim gerçekleşmiş (Allen vd., 2020) ve kademeli bir şekilde hayata geçen bu kısıtlamaların kapsamı zamanla genişletilmiştir. Kişiler bu dönemde hem virüsten korunmak için kendini izole etmek hem de sinir sistemlerinde

oluşan kaygının etkisinden kurtulabilmek için sosyalleşmek isteme açısından kendi uyumsuz talepleriyle başa çıkmakta zorlanmışlardır (Porges, 2020).

Travma, kişilerin fiziksel ve ruhsal bütünlüğünü tehdit eden stresli olaylar karşısında başa çıkma yeteneklerinin yetersiz kaldığı ve çaresizlik hissettikleri durumlarda verdikleri psikolojik ve duygusal tepkilerdir (Perry, 2006; Van der Kolk 2014). Travma durumunda kişi psikolojik ve fiziksel olarak kendini tehdit altında hisseder (SAMHSA, 2017). Evrimsel olarak hayatta kalmaya programlı ilkel beyin yapılanması herhangi bir tehdit algıladığı zaman otomatik olarak sempatik sinir sistemini aktive ederek organizmayı savaş-kaç tepkileri vermesi ve kişilerin tehlikeli durumdan kurtulması için fizyolojik olarak hazır hale getirir. Tehlike durumu geçtikten sonra ise parasempatik sinir sisteminin aktive olarak organizmanın rahatlamasını sağlaması gerekir. Bu sistem fiziksel bir tehdit olmadığı hâlde kişilerin kendilerini psikolojik olarak güvende hissetmedikleri durumlarda da çalışır. Ancak eğer kişi karşılaştığı tehdit durumuyla başa çıkamayacak durumda ise ya da vereceği tepkiler bir şekilde engellenirse kişiler donma tepkisinde kalır (Levine, 1997) ve donma tepkisinde travmatik durumun işlenebilmesi mümkün değildir; kişiler duygu ve düşüncelerini kontrol edemezler ve entegrasyon bozulur. Kişi travma anının yarattığı etkiden kurtulamaz ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) belirtileri göstermeye başlar. Sürekli tehlike altında olduğunu hisseden sistem, kaygı ve endişe içindedir.

Geniş bir etki alanı olan kronik stres; kişileri sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel olarak etkiler (Van der Kolk, 2014). TSSB yaşayan kişilerin tehlike algıları zarar gördüğü için en basit uyaranlara bile büyük stres tepkileri verebilmektedirler (Perry ve Szalavitz, 2013; Kline, 2020). Ayrıca sosyal uyum davranışlarının yerini savunma davranışları aldığı için sosyal ilişkiler kurmakta zorlanırlar. TSSB'de kişilerde depersonalizasyon, dissosiyasyon ve aleksitimi gibi belirtiler de görülebilmektedir (Van der Kolk, 2014).

Travma aynı zamanda politik bir mesele olarak ortaya çıkmaktadır (Van der Kolk, 2021). Bu süreçteki ekonomik değişimler, fırsat eşitsizlikleri, sosyal dışlanma gibi sebepler insanları travmaya daha açık hale getirmektedir. Kişilere evde kal çağrısı yapılarak kendilerini karantinaya almaları ve sosyal dünyayla iletişimlerini dijital araçlar aracılığıyla kurmaları istenmiştir (Aldemir ve Avşar, 2020). Bir anda tüm dünyanın gündemine oturan bu virüse karşı bilinenlerin az olması, alınan kararların sürekli

değişmesi, belirsizlikler, sevdiklerinin güvenliğine yönelik endişeler ve özellikle sosyal medyadaki bilgi kirliliği kaygıların daha da artmasına sebep olarak halkın iyi oluşuna etki etmiştir (Bozkurt, 2020; Aşkın, Bozkurt ve Zeybek, 2020; Fernando ve Bennett, 2019).

Her ülke benzer önlemler alıyor olsa da uygulamadaki farklılıklar, süreç içerisinde alınan kararların sürekli değişmesi ve virüsle ilgili güvenilir bir kaynağın olmaması belirsizliği artırarak kişileri daha kaygılı bir hale getirmiştir. Van der Kolk (2020) bu durumu "belirsizliğin travmatize edici etkisi" olarak tanımlamaktadır, kişiler kendilerini güvende hissetmediğinde ve hayatlarının düzenine dair inançlarını kaybetmeye başladığında travmaya açık hale geldiğini belirtmektedir.

Pandemiyle birlikte tüm dünyada yaşanan panik karşısında kişiler yaşadıkları stresle bireysel olarak başa çıkmaya çalışmıştır. Topluluk duygusu ve insanlarla bir arada olmak hayatta kalmak ve gelişmek için kritiktir. Herhangi bir sebeple kişilerin sosyal iletişimini etkileyen ayrış(tır)malar kişiler için en büyük travmatize edici etkendir. Travmanın yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, ırk, etnik köken, coğrafya veya cinsel yönelim açısından bir sınırı yoktur (Honsinger ve Brown, 2019). Ancak travmatik olaylar herkes için travmatize edici değildir, kişilerin önceki deneyimleri ve sosyal bağları travmatik olayın etkilerini değiştirebilir. Parasempatik sistem daha çok bağ kurmakla ve güvende olmakla ilişkilidir. Eğer yeterince güvenli bir ortam sağlanırsa kişilerin travmatik yaşantıların etkileriyle başa çıkabilmeleri mümkündür. Fiziksel olarak mesafelerin olmasına rağmen kişilerin sosyal ilişkilerinin korunabilmesi, travmatik durumun etkilerini azaltarak stresi yönetebilmeye olanak sağlamaktadır. Travmatik durumla karşılaşıldığında kişilerin sosyal desteğe ulaşabilmeleri travmatik olayın etkilerini dönüştürebilmektedir.

1.4 Pandemi Döneminde Öğretmenlik

Sağlık sektöründen sonra pandemiden en çok etkilenen sektörlerin başında eğitim gelmektedir (Telli ve Altun, 2020). Covid-19 kapsamında alınan önlemlerden biri de eğitim-öğretim faaliyetlerinin durdurulması olmuştur (Dikmen ve Bahçeci, 2020; Allen vd., 2020). Bu kapanma, tüm kıtalarda ve 190'dan fazla ülkede yaklaşık 1,6 milyar öğrenciyi (Kaya ve Köstereliođlu, 2021; UNESCO, 2020) ve 63 milyon öğretmeni etkileyen (UNESCO, 2020) tarihin en büyük eğitim kesintisine neden olmuştur. Doğal

afetler ve pandemi gibi olaylarda, öğretmenler ve diğer okul temelli sağlayıcılar da öğrencilerle aynı zorluklardan etkilenmektedir (Thomas, Crosby ve Vanderhaar, 2019). Ancak yine de küçük çocuklar travmatik olaylara maruz kalma açısından bakım verenine bağımlılığı ve yeterli baş etme becerilerinden yoksun olması sebebiyle yüksek risk altındadır ve özellikle savunmasızdır (Buss vd., 2015). Dolayısıyla öğretmenler çocukların iyileşmesinde önemli bir role sahiptir (Rolfsnes ve Idsoe, 2011) ve çocukların travmanın etkileriyle başa çıkabilmeleri için kolaylaştırıcı bir etki sağlayabilirler (Alisic, 2012).

Pandemi dönemiyle birlikte tüm dünyada kişiler hem bireysel hem de toplumsal seviyede yeni duruma adapte olmaya çalıştı. Bu süreçte yaşanan eğitim sistemindeki değişimler, okulların ve öğretmenlerin çalışma yaşamları üzerinde büyük bir değişime sebep oldu (Allen vd., 2020; Sokal vd., 2020). Plansız ve kontrolsüz; teknik alt yapılar ve öğretmenlerin pedagojik ve öğretim yetenekleri açısından hazırbulunuşlukları sağlanamadan geçilen çevrimiçi eğitim süreci (Ali, 2020) öğretmenler için büyük bir belirsizlik taşıyordu (Allen vd., 2020). Pandemi dönemiyle birlikte öğretmenler, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve ne tür desteğe ihtiyaç duyduklarını takip etmek ve onlarla güçlü bir iletişim kurmak için yeni yöntemler bulmak (Niemi ve Kousa, 2020) ve adapte olmak zorunda kaldılar (Kırmızıgül, 2020).

Uzaktan eğitim sistemiyle birlikte fiziksel okul ortamında diğer öğretmen arkadaşlarıyla sürekli bir arada olan ve paylaşım yapabilen öğretmenler, çevrim içi süreçte bu destek alabilecekleri ortamı kaybetmiştir. Artan stres düzeyleriyle baş etmekye çalışan öğretmenler için destekleyici bir çevrenin olmadığı bu durum oldukça zorlayıcıdır.

Öğretme sürecini devam ettirebilmek için öğretmenler; öğretim programını pedagojik yöntemler doğrultusunda teknoloji araçları aracılığıyla (Albayrak Sarı, Canbazoğlu Bilici, Baran ve Özbay, 2016) öğrenme odaklı ve bütüncül olarak öğrenciye aktarma (Mishra ve Keohler, 2006) yöntemlerini öğrenmeye çalıştılar. Öğrencinin yüksek fayda sağlaması için teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisini entegre edebilecekleri yöntemler bulmaya çalışan öğretmenler (Juanda, Shidiq ve Nasrudin, 2021) bu süreçte kendilerini dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim tasarımı konusunda geliştirdiler. Bilgi teknolojilerinin geliştiği ve bilgiye ulaşmanın çok kolay olduğu günümüzde öğretmenlik

mesleğinin karakteri ve statüsü değişmektedir (Yurdakul vd., 2016). Dijital öğretmenler teknoloji araçlarını kullanarak öğrenciye en uygun öğrenme ortamını yaratmaya çalışmaktadırlar. Beklenmedik bir şekilde geçilen uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan sorunların öğretmenlerin duruma hızlı adaptasyonlarını gerektirdi (Gezen ve Efendioğlu, 2021). Eğitim sistemindeki en önemli zorluklardan biri, akademik bir çerçevede kalarak öğrencinin davranışını kontrol etmek ve öğrencinin fiziksel, sosyal ya da duygusal açıdan zarar görmesini engellemektir (Gueldner, Feuerborn ve Merrell, 2020). Akademik başarıya ve sınav sistemine ağırlık veren bu yaklaşımda daha çok bilişsel gelişime odaklanıldığı için öğrencilerin duygusal ve fiziksel ihtiyaçları daha geri plana atmış durumdadır (Perry ve Daniels, 2016; Bulut 2009). Öğretmenden beklenti akademik başarı yönünde olduğu için, öğretmen de öğrenciyle daha çok akademik performans üzerinden ilişki kurma eğilimindedir. Ancak güvenli eğitim ortamları, öğrencinin öğrenme için hazır olabilmesinin temel şartıdır (Gueldner vd., 2020; Minahan, 2019; Aupperle, Melrose, Stein ve Paulus, 2012).

Okul, öğretmenlerle doğrudan iletişimin yardım ve destek istemeyi kolaylaştırdığı bir topluluktur (Niemi ve Kousa, 2020). Uzaktan eğitim öncesi okula gelen ve öğretmenle doğrudan iletişim kurabilen çocuk, bu dönemde sadece dijital araçlarla ulaşılabilir olmuştur. Dolayısıyla öğrenciyle iletişimde öğrencinin teknolojik imkanları belirleyici olmuştur. Ayrıca ev ortamları eğitim ortamına çevrilmiş olduğundan dolayı, hane halkı daha çok eğitim sürecine dahil olmuş ve öğrenci- öğretmen ilişkisinde etkisi artmıştır. Evdeki öğretmen olan veliler, bu süreçte öğretmenin en kritik partneridir ve uzaktan eğitimin bazı sınırlılıkları konusunda destek olabilirler (UNESCO, 2020). Dolayısıyla öğrencinin eğitim ortamının kalitesini atırmak için veliler öğretmenlerin en önemli iş birlikçileri olmuştur. İş birlikleri, öğrencilerin rahatça öğrenebilmeleri için muazzam bir destek sağlamaktadır (Pajarianto, Kadir, Galugu, Sari, ve Februanti, 2020). Çünkü çevrimiçi eğitimde çocuk daha çok kendi eğitiminin sorumluluğu almaktadır ve eğer yeterince destekleyici bir çevre olmazsa öğrencinin eğitimden uzaklaşma riski artmaktadır. Özellikle pandemi döneminde okuldan uzak kalmış çocuğun okula geri dönmeme riski yüksektir.

Okulun fiziksel ortamı öğrencinin sözel ve sözel olmayan tüm ipuçlarını yakalamaya izin verebilirken uzaktan eğitimdeki iletişimde kişilerin ekran karşısında

canlı vesikalıklar olarak bulunması (Degges-White, 2020) söz konusudur. Porges (2020), ekran karşısındaki çocukla ses tonu ve mimikler aracılığıyla güvenli sosyal ilişkilerin kurulabilmesinin mümkün olduğunu belirtmektedir. Ancak öğretmen için çocuğun sözel olmayan ipuçlarını yakalayamadan sadece yüzünden ve sesinden anlamaya çalışmak için daha fazla çaba harcamak gerekmektirmektedir (Wiederhold, 2020).

Uzun saatler boyunca kişilerin ekran karşısında olmasının bilişsel, fiziksel ve ruhsal zorlukları vardır, litertaürde bu durum "zoom tükenmişliği" olarak geçmektedir (Riva vd., 2021). Ekran karşısında oturarak zihinsel aktiviteler yürütmek ve hareket etmeyen bedenin daha geri planda kaldığı bu süreçte kişiler anda olma ve bedenlerinin farkındalığına yönelik algılarını kaybetmektedir. Travmatik yaşantının etkisiyle bozulmuş beden zihin entegrasyonunun tekrar bütünleşebilmesi travmanın etkilerini ortadan kaldırabilmek için kişilerin bedenleriyle bağ kurabilmeleri gerekmektedir.

Yaşanan değişimlerde öğretmenlerden öğrencilerinin ihtiyaçlarını desteklemeleri ve yönetmeleri bununla birlikte kendi olumsuz deneyimleri ve stresleriyle de etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri beklendi (Davis vd., 2021). Aynı zamanda velilere de destek çalışmaları yürüten öğretmenler, özellikle teknolojik imkanların sunduğu her an ulaşılabilir durumda olmalarından dolayı öğrenci ve velilere karşı sınırları kaybetme, profesyonel ilişkinin yıpranması ve destek veren kişi haline gelinmesi riskiyle karşı karşıya geldiler.

Covid-19 müdahalelerinde öğretmenler ön cephede çalışarak üstlerine 1,5 milyardan fazla öğrencinin dijital olarak öğrenmesini sağlama sorumluluğunu aldılar ve zaten duygusal olarak zorlu bir işin üyeleri olarak öğretmenler, yeni öğretim stratejilerini ve iletişim stillerini entegre etmek için günün her saatinde çalışmanın getirdiği stresle karşı karşıya kalmasının yanında bir de bu salgın sırasında kendilerini ve ailelerini güvende tutmaya çalışarak çift taraflı bir rol üstlendiler (Gewertz, 2020; Güvercin, Kesici ve Akbaşlı, 2021). Ayrıca evde kendine ait bir odası, alanı olmayan çocuklar olduğu gibi kalabalık ailelerde yaşayan ya da alanı kısıtlı öğretmenler de vardı ve evlerin eğitim alanına dönüşmüş olması bu açıdan uzaktan eğitimin bir dezavantajı olmuştur. Pandemi dönemiyle birlikte öğretmenlerin iş yükü normalden daha fazla olmuştur (Allen vd., 2020). Uzmanlar, öğretmenlerin ve çevrelerindeki bireylerin, evde eğitime ani geçişin

getirdiği duygusal yükünün hafife alınmaması gerektiğini söylemektedir (Gewertz, 2020).

Öğretmenlerin yeni normalde, yeni roller ve sorumluluklar bağlamında desteklenmeleri, öz-yeterliliklerine yatırım yapmaları ve değişime karşı güçlendirilmeleri (Fernando ve Bennett, 2019) ve desteklenmeleri gerekmektedir (Rabacal vd., 2020). Öğretmenlerin, meslektaşları arasında aktif iletişime ve deneyimlerini paylaşma fırsatlarına ihtiyaçları vardır (Niemi ve Kousa, 2020). Sosyal destek algısı kişilerin stresle başa çıkabilmesinde çok önemli bir faktördür. Öğretmenlerin iyilik halleri, mesleklerini daha iyi sürdürmeleri ve öğrencilerin karantina sırasında kaybettikleri öğrenmeyi yakalamalarına yardımcı olmaları başlı başına önemlidir (Allen vd., 2020).

1.5 Covid-19 Döneminde Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Eğitime fazla ara verilmesi eğitim sürecini olumsuz etkilediği için (Bayburtlu, 2020) COVID-19 pandemisinin yaşandığı tüm ülkeler, öncelikli hedeflerinin arasına kesintisiz eğitimin devamlılığını sağlamayı koymuştur (Durna ve Köstereliоğlu, 2021). Bu amaçla ülkeler açık ve uzaktan eğitime yönelmiş ve eğitim sisteminin tüm kademelerinde hızlı bir şekilde internet veya TV yayınları aracılığıyla çevrimiçi eğitime adapte olmaya çalışılmıştır (Misirli ve Ergulec, 2021). Uzaktan eğitim, ülkelerin teknolojik alt yapısına ve imkanlarına göre basılı öğretim materyalleri, radyo yayınları, televizyon yayınları, çevrimiçi öğretim içerikleri veya çevrimiçi etkileşimli dersler gibi araçlar kullanılarak senkron ya da asenkron olarak gerçekleştirilir (Tedmem, 2021; Gezen ve Efendioğlu, 2021).

Türkiye'de 2011 yılından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi, bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha etkin kullanımını sağlamayı ve fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Pandemiyle birlikte tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitim sistemine geçilmesiyle de eğitsel e-içeriklerin sağlanması amacı ile Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından oluşturulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu aktif olarak kullanılarak eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte Zoom gibi uygulamalar

aracılığıyla öğrenci ve öğretmenin çevrimiçi ortamda senkron iletişiminlerini devam ettirmek amaçlanmıştır (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020).

Türkiye'de 20 milyonu aşkın öğrenci ve bir milyondan fazla öğretmen (MEB, 2020), okul ve sınıf ortamları öğrencilerin sosyal deneyimler yaşamaları için önemli yerler iken, sanal ortam bir anda çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşimde bulunmaları için tek kanal haline gelmiştir (Misirli vd.,2021). Muilenburg ve Berge (2005), çevrimiçi eğitim sürecinde karşılaşılan problemleri 8 başlıkta yetersizlikler, teknik becerilerde eksiklik, öğrenme motivasyonundaki düşüklük, zaman ve destek imkanı, internet erişimi ve maliyet ve muhtemel teknik aksaklıklar olarak belirtmiştir.

Çevrimiçi eğitim sürecinde başarılı uygulama örneklerinin görülmesine karşın sürecin beklenmedik bir şekilde gelişmiş olması (Yıldız, 2020), uzaktan eğitime hazırlıksız ve zorunlu olarak başlanmış olması (Seyhan, 2021; Düzgün ve Sulak, 2020) çevrimiçi eğitimle neyin nasıl öğretileceği, öğretmenlerin ve öğrencilerin yükümlülüklerinin öngörülemezliği, teknolojik araçlara yabancılık, öğretim ortamı ve eğitim eşitliği gibi konularda belirsizlikler (Ali, 2020) ve bilgilendirmedeki eksikler (Yavuz ve Toprakçı, 2021) birtakım sorunlara neden olmuş ve oryantasyon bozukluğu yaşanmıştır (Pajarianto vd., 2020).

Planlanan uzaktan eğitim uygulamalarının hepsi öğrencinin akademik açıdan gelişimini desteklemeye yönelik olmuştur. Ancak akademik yaklaşım çok fazla göz önüne alındığından çocuğun sosyal duygusal ihtiyaçları göz ardı edilmektedir. Pandemi herkes için travmatik etkileri olan bir deneyimdir. Bununla beraber çocuklar olumsuz yaşam deneyimleri ve güvensiz bağlanmaları dolayısıyla bu duruma karşı daha savunmasızlardır. Beynin nöral ağlarının gelişiminin büyük çoğunluğu erken dönemlerde olduğu için erken yıllardaki istismar, ihmal ve şiddete maruz kalma gibi travmatik deneyimler, beyin gelişimini derinden etkileyebilir (Perry ve Szalavitz, 2013). Beyin taramaları tekrar tekrar göstermiştir ki, travmatik deneyim sonrası kortikal beynin dil ve öğrenme merkezleri, güvenlik, bağlantı ve aidiyet sağlanana kadar kortikal beyine yönlendirilen kimyasal ve elektriksel uyarılar tarafından ele geçirilir (Kline, 2020). Organizma "hayatta kalma modu" sırasındayken beyin enerjisini güvenlik arayışına odakladığı için (Wall, 2021) daha üst düzey yürütücü işlevlere erişemez (Wolpow vd., 2009) ve akademik performansları engellenir (Thomas vd., 2019). Sürekli alarm halinde

olan çocuk için kendi davranışları üzerine düşünmesi ve sakinleşerek kendisini öğrenmeye hazır hale getirmesi imkansızdır (Perry ve Szalavitz, 2013). Çocukların erken dönemdeki sosyal-duygusal yeterlilikleri, hayatlarının sonraki dönemlerinde stresle başa çıkmalarındaki belirleyici faktördür. Kronik bir şekilde erken yaşlardan itibaren travmaya maruz kalmış olan kişiler, güvenli bir bağlanmaya sahip olmadıklarından potansiyel risk grubundadırlar ve yeniden travmatizasyona açıktırlar (Bademci ve Karadayı, 2014). Güvensiz bağlanan çocukların, kendilerini güvende hissetmeleri için karşılarında sabırla ve kararlılıkla duracak bireyler ile ilişki kurmaya ve bu şekilde içsel güvenlik duygularını oluşturmaya ihtiyaçları vardır. Bu çocukların genellikle okula bağlılıklarının zayıftır ve empati becerileri gelişmemiştir. Sosyal ve duygusal ihtiyaçları karşılanmamış güvenli bağlanması olmayan öğrenciler özellikle öz düzenleme, olumsuz düşünme, yüksek tetikte olma, yetişkinlere güvenmekte zorluk ve sosyal etkileşimlerde güçlük çekmektedirler (Lacoe, 2013; Terrasi ve Galarce, 2017). Bu çocuklar sözel ifadeleri anlayamayabilir ve sosyal ipuçlarına yanıt vermeyi başaramayabilirler. Bu durumda çocuklara ekran üzerinden sağlanan sözel bilgi akışı, öğrenmek için uygun olmayan öğrenci için işlevsiz kalmaktadır. Öğrencilerin bu dönemde pandeminin yarattığı stresi düzenleyebilmesini sağlayacak sosyal ilişkiler kurmaya ihtiyacı vardır.

COVID-19 ile birlikte ülkelerin eğitime ara verdikleri süreler farklılık göstermektedir, Türkiye bu dönemde OECD ülkeleri arasında Meksika'dan sonra okulların en uzun süre kapalı kaldığı ikinci ülke olmuştur. Okulların kapanmasının eğitim eşitsizliği üzerindeki etkisi birçok ülke için endişe kaynağı olmuştur (OECD, 2021). Çünkü uzaktan eğitime katılım, aileler için maddi olarak ek bir yüke sebebiyet vermiştir. Uzaktan eğitimde her öğrencinin bilgisayar, tablet gibi eğitim materyallerine sahip olmaması, sahip olsa bile bunları kullanmak için yeterli bilgi ve donanımının olmaması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır (Başaran vd., 2020). Bu durumun olumsuz etkilerinin önüne geçebilmek amacıyla devletlerden her öğrencinin eğitime erişebilmesi için önlemler almaları istenmiş (OECD, 2020) ve birçok ülkede olduğu gibi MEB, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör kuruluşları dijital araç-gereç ve internet desteğiyle öğrencilere destek çalışmaları yürütmüştür ancak bu çalışmalar yeterli olamamış ve var olan fırsat eşitsizliği derinleşmiştir (Ergün ve Arık, 2020; Bozkurt, 2020). Öğrenciler teknolojik imkanları doğrultusunda eğitim öğretime dahil olabildiği için bir çok öğrenci

sistemin dışında kalmıştır. Öğrenciler için bu ayrışmalar travmanın etkilerini daha fazla artırmaktadır.

Ayrıca öğrencileri takip eden bir yetişkinin olmaması, evdeki yetişkinlerin uzaktan eğitim konusundaki bilgilerinin yetersiz olması, çocuklarının kendilerine ait alanlarının olmaması, evdeki çocukların ders saatlerinin çakışması, teknolojik imkansızlıklar ve dersleri elektronik ortamdan takip etmenin çocuklar için zor olması da uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlardandır (Derin Yoksulluk Ağı & Açık Alan Derneği, 2020). Bu kişiler ev ortamında güvende hissedememektedirler. Ev ortamlarının eğitim alanına dönüşmesi ile birlikte, hane halkıyla sürekli bir arada olma, eğitiminin sorumluluğunu alıyor olma gibi sebepler öğrencilerin stresini artırarak eğitimden kopukluğa ve öğrenme motivasyonunda eksikliğe sebep olabilmektedir.

Okulların açılma ve kapanma süreçlerinin salgının ve uygulamaların gidişatına bağlı olarak sürekli değiştirilmesi, devamsızlıkla ilgili sistemde yaşanan esneklik, öğrencilerin yüz yüze eğitiminin velilerin inisiyatifine bırakılması gibi çok sayıda belirsiz ve kafa karıştırıcı başka etkenler de söz konusudur (Korlu, Bakioğlu ve Gencer, 2021).

UNESCO (2020), pandemi döneminde, öğrencilerin çok zor koşullarda ve çoğu zaman tam olarak öğrenmenin gerçekleşemediği, destek alamadıkları bir uzaktan eğitim süreci deneyimlediklerini belirtmektedir. Öğretmenler, uzaktan eğitimde de özellikle daha küçük yaştaki çocuklar için aktif etkileşimin öğrenme için önemli bir ön koşul olduğunu düşünmektedir (Foti, 2020). Ancak çevrimiçi öğretimde, ağ sorunları, dil engelleri, daha az fiziksel katılım ve diğer nedenler gibi birçok sorun öğretmen ve öğrencilerin iletişimlerinde zorluklar yarattı. Uzun süre ekran karşısında kalan öğretmen ve öğrencilerin birçoğu bu süreçte sosyal izolasyon ve etkileşim eksikliği yaşadılar (Dong, Cao ve Li, 2020). Özaydın Özkara ve Çakır'a (2018) göre öğrenciler uzaktan öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olsalar bile yüz yüze eğitimi tercih etmektedirler. Öyle ki Pınar ve Dönel'in (2020), yaptıkları bir araştırmanın sonucu öğrencilerin geleneksel sınıf temelli fen derslerini ve laboratuvar deneylerini çevrimiçi eşdeğerlerine tercih ettiğini göstermiştir.

1.6 Eğitim Sisteminde Tutunamayan Öğrenci: Okul Terki Meselesi

Eğitimde süreklilik önemlidir ve öğrencinin devamlı olarak eğitim öğretim faaliyetleri içinde olması hem koruyuculuk hem de geliştiricilik açısından önemlidir (Ergün ve Arık, 2020). Çocukların, kapasitelerinin güçlendirerek yeni yaşam becerileri kazanması ve kültürünü geliştirmesi için eğitim alma hakkı yasalarla koruma altına alınmıştır. Eğitim hakkı uluslararası çerçevede Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında imzalanan Çocuk Hakları Sözleşmesi'yle, ulusal çerçevede Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42.maddesiyle tüm çocuklara fırsat eşitliği temelinde tanınmıştır. Bir çocuğun eğitim sisteminden ayrılması istenmeyen bir durumdur çünkü burada öğrenciyi tanıma ve ihtiyaçlarına cevap verme şansı vardır ancak okulda olmayan öğrenci kayıptır, ulaşılması zor olandır. Okul terki her ülke için farklı şekilde açıklanıyor olsa da özellikle gelişmekte olan ülkeler için hala ciddi bir sorundur. Türkiye'de okul terki kavramı; öğrenim süreci devam eden öğrencinin çeşitli sebeplerle okuldan ayrılması ve öğrenim hayatına başlamasına rağmen öğrenimini başarıyla tamamladığını gösteren herhangi bir diploma almadan okulu terk etmesi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013). 2011-2020 Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) okul terki rakamları incelendiğinde Türkiye'deki 18-24 yaş arası diplomasız kişi oranının 2014 yılından itibaren düşmeye başladığı ancak Türkiye'nin hâlâ en yüksek orana sahip ülkeler arasında olduğu görülmektedir. Aile, okul ve çevre kaynaklı faktörler, düşük sosyo-ekonomik düzey, arkadaş etkisi, ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamlarını yeterince desteklememeleri okul terkine yol açan faktörler arasındadır (Bademci, Karadayı ve Vural, 2016).

Okul terki bazen öğrencinin mecburi olarak eğitim sisteminden çıkışını ifade ettiği belirtilmektedir (Taylı, 2008). Ancak okul terki kişilerin tercihen aldıkları bir karar değil, okulda kalmalarının desteklenmediği durumlarda ortaya çıkan bir durumdur. Şimşek (2011) tarafından yapılan araştırmada, kendini okulun bir parçası olarak görmeyen, okul faaliyetlerine katılım sağlamayan öğrencilerin okul terki isteğinin daha yüksek olduğu bulgusu yer almaktadır. Öğrencilerin okula gitmek istemiyor oluşları ve akademik olarak başarısız olmaları, onların okulun güvenli bir alan olduğunu hissetmemelerinden kaynaklı olabilmektedir (Lacoe, 2013). Bir çocuğun okulda kalmak için öncelikle okula yönelik, ihtiyaç duyduğu desteği alabileceği güvenli alanlar olarak olumlu bir algısının olması gerekmektedir; okula ilişkin olumsuz algısı olan çocukların okulu terk riski daha fazladır

(Yüner ve Özdemir, 2017). Bir çocuk, yargılanmadığını hissettiği ortamı güvenli olarak algılar (Kline, 2020). Güvenli okul, mevcut okul ikliminde öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, personelin ve ziyaretçilerin olumlu, tehdit edici olmayan bir şekilde etkileşime girmesine izin veren; olumlu ilişkilerin ve kişisel gelişimin teşvik edildiği okuldur. (Bucher and Manning 2005). Dolayısıyla öğretmenlere yönelik yapılan müdahaleler okul terkini azaltmak noktasında işe yarayacaktır. İkinci bağlanma figürü olan öğretmenle kurulan güçlü ve destekleyici ilişkilerin, öğrencilerin okulda kendilerini daha güvende hissetmelerine, akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurmalarına ve daha fazla akademik başarı elde etmelerine yardımcı olduğu ve okul terkini azalttığı bilinmektedir (Hamre ve Pianta, 2006).

Ebeveynlerinin yeterince güvenli bir bağlanma ortamı sağlayamadığı durumlarda çocuklar duygularını regüle etmeyi ve sağlıklı bir şekilde ifade etmeyi öğrenemedikleri için kendi başa çıkma mekanizmalarını yaratmaya çalışırlar (Bademci, Karadayi ve de Zulueta, 2015). Travmatik yaşantısı olan çocuklar sürekli tetiktedirler ve sıkıntılarını saldırganlık, kaçınma, kapanma veya diğer rahatsız edici davranışlar yoluyla gösterirler (Perry ve Szalavitz, 2013; Van der Kolk, 2003), en kolay ifade edebildikleri duyguları genellikle fiziksel saldırganlığın eşlik ettiği öfkedir (Perry, 2006). Bu davranışlar öğrencinin davranışının temel nedenini anlamayan öğretmenlere ve diğer okul personeline karşı düşmanca gelebilir ve yanlış anlamalara, etkisiz müdahalelere ve kaçırılan öğrenme zamanına yol açabilir (Minahan, 2019). Kronik stres ve travmanın etkilerinin sebep olduğu bu uygunsuz davranışların anlaşılmadığı durumlarda, çocukların yardıma ihtiyacı olan çocuklar değil "problem davranışları" olan çocuklar olarak görülme riski vardır (Dorado, Martinez, McArthur ve Leibovitz, 2016). Sistemin düzeni korumak için bu çocuklara yönelik yaptırımları vardır. Uygunsuz davranışlar sonucu "sorunlu öğrencilerin" cezalandırılması ve okullardan uzaklaştırılması gibi düzenin korunmasını amaçlayan disiplin prosedürleri uygulanmaktadır (Dorado vd., 2016). Zaten savunmasız ve dezavantajlı olan bu çocukların davranışlarının, düşmanca algılanarak dışlanmasına sebep olması ve okuldaki ikinci bağlanma figürü olan öğretmenin de çocuktan ilgisini çekmesi çocuğun kendini daha yalnız, çaresiz ve önemsiz hissetmesine neden olur (Demir ve Bademci, 2016). Öğretmen çocuğa karşı duygusal eğilimini, heyecanını ve ilgisini içeren davranış kalıplarından vazgeçtiğinde ihmal davranışı sergilemiş olur. Uzaklaştırma gibi disiplin prosedürleri de dahil olmak üzere zorlu

davranışları ele almaya yönelik geleneksel yaklaşımlar, öğrenciler veya okul topluluğu için kalıcı, anlamlı bir değişiklik yaratmaya yönelik etkili ve uzun vadeli bir çözüm değildir (Dorado vd., 2016). Dolayısıyla bu tarz yaklaşımlar öğrenciyi uygun olan davranış için teşvik etmemekle birlikte, öğrencilerin okula karşı bağlılığını da azaltmaktadır (Bademci vd., 2016).

Devamsızlık okul terkinin en çok ilişkili olduğu kavramdır. Devamsızlık durumunda öğrenci dersleri kaçırmaya ve arkadaşlarıyla olan iletişiminde kopukluklar yaşamaya başlar, ardından öğrenme yetenekleri zayıflayan çocuk akademik başarısızlıkla karşılaşır ve okuldan uzaklaşmaya devam eder. Bu yüzden devamsızlığın yol açtığı bu domino etkisinin önüne geçebilmek için müdahale edilmesi şarttır (Yılmaz, Şahpaz, Demirciler, Uğur ve Mestan, 2020). Devamsızlık ve okul terki pek çok faktörle ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin yıl sonu başarı puanlarının yetersiz olması veya devamsızlıkları dolayısıyla sınıf tekrarı yapmak zorunda kalabilmektedirler. MEB'in Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde devamsızlık süresi özürsüz olarak 10 gün, toplamda 30 gün olarak belirtilmekte ve bu süreyi aşan öğrencilerin, ders puanları ne olursa olsun başarısız sayılacağı ve sınıf tekrarına düşüleceği ifade edilmektedir. Orta öğrenim süresince en fazla bir defa izin verilen sınıf tekrarı durumuna tekrar düşülmesi durumunda ders yılı sonunda öğrencinin okulla ilişiği kesilmektedir. Bu öğrenciler yalnızca diploma alabilmeleri için mesleki eğitim merkezlerine ve açık öğretime yönlendirilmektedir. Eğitimin sadece akademik bilgiden değil aynı zamanda fiziksel okul ortamının sağladığı sosyal olanaklarla da deneyimlendiği göz önünde bulundurulursa, bu durum eğitim sisteminin bir zayıflığıdır. Bir çocuğun örgün öğretimden ayrılıp açık öğretim sistemlerine kayıt yaptırmış olması okul terki kapsamında değerlendirilmektedir.

Okuldan uzaklaştırılan öğrenciler genellikle savunmasız ve dezavantajlı olduklarından, dışlanma davranışları çocuklarda marjinalleşme riski oluşturmakta (Bademci vd., 2016) ve hapsedilme riskini artırmaktadır (Dorado vd., 2016). Çocukların kendilerini güvende hissedecekleri ve sadece akademik başarılarıyla değil, diğer özellikleriyle de kabul görebilecekleri bir çevrede olmaları çocukların aidiyetlerini artırmaktadır. Okul terki sorunuyla başa çıkabilmek için cezalandırıcı disiplin yönetmelikleri yerine, kurumların, okul yönetiminin, öğretmenlerin ve velilerin iş birliği

içinde hareket ettiği (Yılmaz vd., 2020) sistemli yaklaşımlar içeren müdahaleler uygulanmalıdır (Bademci vd., 2016). Kendini okulda iyi hisseden öğrenciler okulda kalmak isterler ve okuldan erken ayrılmalarına neden olabilecek zorluklarla karşılaşmaları durumunda psikososyal destek için okula başvurabilir, böylelikle de müdahale şansı oluşabilir (Bademci, Warfa, Bağdatlı-Vural, Karadayı, Yurt ve Karasar, 2020). Ayrıca öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonlarında öğrenci çıktılarının önemli yordayıcılarından biri olduğu bilinmektedir (Kim, Crooks, Bax ve Shokoohi, 2021). Buna göre okul terkinin az olduğu güvenli okul iklimi öğretmenlerin iş motivasyonları açısından da fayda sağlayacaktır.

Çok katmanlı ve karmaşık bir süreç olan okul terki sorununun üstesinden gelmek hem bireysel hem de toplumsal seviyede çok fazla katkı sağlayacaktır (Bademci vd., 2020). Çocuklar ve ergenler büyük potansiyele, zekaya ve yeteneğe sahip olabilirler, ancak bazen motivasyondan, besleyici bir çevreden yani aile, okul veya toplumun desteğinden yoksundurlar (Jakes ve DeBord, 2010). Derin Yoksulluk Ağı & Açık Alan Derneği, (2020)'nin yaptığı derinlemesine görüşmelerde okul terk riski yüksek olan sosyoekonomik olarak dezavantajlı grubun hem akademik hem sosyal destek ihtiyaçlarını dile getirdiklerini ve bu desteğe ulaşamamaları sonucunda da kaçınılmaz olarak okuldan koptuklarını ortaya koymaktadır.

Salgının etkilerinin uzun sürecek olması, ve okul terki riskinin takibinin zorlaşması, özellikle savunmasız ve dezavantajlı öğrencilerin okulu bırakma riskini artırmaktadır (Seyhan, 2021). Dolayısıyla okuldan ayrılma, pandemi sırasında daha büyük bir endişe kaynağı olmuş (Niemi ve Kousa, 2020) ve bu riskin önlenmesine yönelik tedbirlerin aciliyetini güçlendirmiştir. Başta kırılgan gruplar olmak üzere tüm öğrencilerin özellikle uzaktan ve hibrit eğitim süreçlerinde okula devam durumlarının daha sık periyotlarda izlenmesi, risk altındaki öğrencilerin okuldan kopma ihtimalinin azalması ve önlenmesi için etkin izleme yapılması kritik öneme sahiptir (TÜSİAD ve ERG, 2021).

Türkiye'de zorunlu eğitimden ayrılmaların önlenmesine ilişkin etkili bir izleme ve önleme mekanizmasının olmaması eğitim sistemine yapılan bir eleştiridir (MEB SGB, 2021). Okuldan erken ayrılmaya ilişkin veriler, 15-19 yaş grubunda diploması olmayanların, 20-24 yaş grubunda ise ortaöğretim diploması olmayanların oranı

üzerinden izlenebilmektedir (Korlu, 2021) ve bu durum sistematik incelemeyi zorlaştırmaktadır.

Okulu bırakan bir öğrenci, hem eğitime yapılan harcamaların hem de toplumun kazanabileceği potansiyel nitelikli bireyin kaybıdır (Bademci vd., 2020). Ancak zaman zaman içsel ve dışsal bazı sebepler, çocuğun eğitim sisteminde aktif olarak kalabilmesine kısa süreli ya da uzun süreli olarak engel olabilir. Eğitimini yarıda bırakan kişilerin yeterince nitelikli bireyler olmamasından dolayı genellikle yaşam kaliteleri ve kazancı büyük oranda düşük olmaktadır (Çakır ve Çolak, 2019) ve bu durum uzun vadede ülkede daha keskin gelir eşitsizliklerine sebep olabilmektedir (OECD, 2021). Daha çok ergenlik döneminde görülen okul terkleri bireyleri ilerleyen dönemde daha çok yoksulluk, sosyal dışlanma ve suça itilmekte ve topluma karışamayan kişiler olmaktadırlar (Bademci vd., 2020). Dolayısıyla mikro düzeyde bireylerin yaşam şartlarının kötüleşmesi ile sonuçlanan okul terki, makro düzeyde toplumun yapısını derinden etkileyen bir olgudur.

Literatür incelendiğinde Türkiye'deki okul terki ile ilgili çalışmalarının da 2010'lu yıllardan itibaren arttığı ve araştırmaların daha çok okul ergenlik dönemi başlangıcı olan ortaöğretim kademesinde yaşandığı görülmekle birlikte, bu araştırmalarda genellikle terk nedenlerine ilişkin kategoriler incelenmiş ancak derinlemesine bütüncül bir araştırma yapılmamıştır (Küçüker, 2018). Eğitim hakkının korunması ve fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi yalnızca aile ve eğitimcilerin çabalarına bırakılmamalıdır. Eğitime kendi içinde bir ekosistem döngüsü ile bakarak aile, yerel yönetimler, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, sendikalar ve meslek odalarıyla birlik içinde hareket edilmelidir (Kartal ve Eryılmaz Ballı, 2020). Türkiye OECD (2021) araştırmasına göre eğitim eşitsizliğinin en yüksek olduğu ülkedir; ülkemizde sosyoekonomik seviyesi yüksek olan bölgelerdeki öğrencilerin başarı gösterme oranı dezavantajlı gruba göre her zaman daha fazla olmaktadır. Öğrenciler aynı şehirde dahi olsalar özel okul, devlet okulu ya da semtlere göre aldıkları eğitimde farklılaşmalar olmaktadır. Bu durum nitelikli öğretmenin sosyoekonomik olarak daha elverişli yaşam şartlarını tercih etmeleriyle, ailelerin önceliklerinin eğitim olmamasıyla, avantajlı bölgelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının daha az olması ve öğrencilerine daha çok ilgi gösterilebilmesi gibi durumlarla açıklanabilir. Türkiye'de özel eğitim kurumları ve devlet okulları arasındaki sınıf mevcudundaki farklılaşma dahi eğitimdeki fırsat eşitsizliği kapsamında

değerlendirilebilir (TEDMEM, 2021). Öğrenmede fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için kaynakların okullar ve öğrenciler arasında eşit paylaşımı gerekmektedir (Tabak, 2019). Öğrencilerin sahip oldukları özellikler her ne olursa olsun eğitim sistemi tarafından sosyal adalet duygusuyla fırsat eşitliği temelinde ihtiyaçlarının karşılanabiliyor olması gerekmektedir.

1.7 Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programları

Öğretmen, nitelikli eğitime erişimde ve toplumun ihtiyacı olan özelliklere sahip insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli belirleyicidir (Azar, 2011). Uygulanan eğitim sistemleri, sistemin yürütücüsü olan öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır (Göker ve Gündüz, 2017; Arslan, 2021), bundan dolayı hemen her ülkenin eğitim sistemi reformlarının temelinde öğretmenler vardır (Abazaoğlu, 2014; Pişkin ve Parlar, 2021). Öğretmenlere ilişkin her politika doğrudan eğitim sistemini etkilemekte (Düşkün, 2021) ve öğretmenlere yönelik her türlü iyileştirme doğrudan öğrenci çıktısına etki etmektedir (Dolton vd., 2018). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarına yönelik araştırmalar çok fazladır (Ünsal, 2018). Öğretmen yetiştirme programlarında yetiştirilecek adayların seçimi hizmet öncesi eğitim, kamu personeli olarak atanma ve hizmet içi eğitim aşamalarından oluşmaktadır (Akdemir, 2013).

Tarihsel süreçte yaşanan kültürel ve politik değişimler, nitelikli eğitim için değişimi kaçınılmaz kılmış (Dağtekin ve Zorluoğlu, 2019), eğitim sisteminde farklı modellerin denenmesini sağlamıştır (Azar, 2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecine cumhuriyet öncesi ve sonrası olmak üzere iki dönem şeklinde bakılabilir (Bulut, 2009). Cumhuriyet Dönemi öncesi Osmanlı'da ilk öğretmen okulu 1948 yılında 3 yıllık eğitim süresi olan (Sağdıç, 2020) Darulmuallimin-i Rüşdi adıyla İstanbul'da açılmıştır (ÖYEGM, 2017; Akdemir, 2013). Cumhuriyet Dönemi sonrası 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte tüm eğitim kurumları tek bir çatı altında toplanmış ve öğretmen yetiştirme kurumları da MEB'e bağlanmıştır (Bulut, 2009). 1927 yılında köye göre öğretmen yetiştirmek amacıyla Köy Muallim Mektepleri kurulduktan sonra 1940 yılında Köy Enstitüleri'ne dönüştürülmüştür. 1954 yılına kadar eğitim veren kurum daha sonra ilköğretmen okulu olarak hizmet vermiştir (ÖYEGM, 2017) Verilen eğitimin kalitesini artırmak için 1973 yılında yükseköğretim şartı getirilmiş ve 1974-1982 yılları arasında öğretmen yetiştirme programları 1 yıllık eğitim enstitüleri tarafından verilmiştir

(Büyükalan-Filiz ve Aydın, 2018). 1982 anayasasıyla beraber eğitim fakülteleri üniversitelere bağlanmış (Akdemir, 2013) ve 1989 yılı itibarıyla eğitim süresi 4 yıla çıkarılmıştır (Büyükalan-Filiz ve Aydın, 2018). Bu düzenleme ile birlikte öğretmenlik daha cazip olmuş ve başarılı öğrencilerin tercih ettiği bir meslek hâline gelmiştir.

Türkiye'de 9 bölüm içerisinde toplamda 25 farklı öğretmen yetiştirme lisans programı bulunmaktadır (YÖK, 2018). Bu lisans programlarında öğretmen eğitimleri; tüm eğitim fakültelerinde ortak olan meslek eğitimi ile genel kültür eğitimi ve her bölümde farklılaşan alan dersleri olmak üzere üç alanda temellendirilmiştir (Durmuşçelebi, Yıldız ve Saygı, 2017). Meslek derslerinde öğretmenlik mesleğine ilişkin Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Sınıf Yönetimi gibi dersler okutulurken genel kültür derslerinde Türk Dili, Atatürk İlkeleri, İnkılap Tarihi, Yabancı Dil ve Bilgisayar dersleri, alan derslerinde ise her bölümün ilgili dersleri okutulmaktadır (örneğin Fen Bilgisi Bölümü için Fizik, Kimya, Matematik gibi) (YÖK, 2018). Bu derslerin yoğunluğu açısından alan eğitimi dersleri tüm bölümlerde en yüksek orana sahipken, genel kültür dersleri en düşük yoğunluktadır (YÖK, 2018). Toplumun ihtiyacı olan çok yönlü insan gücünü ve özellikle de çok yönlü öğretmenleri yetiştirebilmeyi amaçlayan genel kültür eğitiminin, geniş bir müfredata sahip olması beklenirken genel kültür derslerindeki oranın bu kadar az olması ve teorik temelli bir eğitim olması literatürde tartışma konusudur (Sağdıç, 2020).

Türkiye'de okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki statüleri yasalarla düzenlenmiştir. Öğretmenlik mesleği 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır (R.Gazete,1973) Her ne kadar öğretmenler özel sektörde çalışsalar da 657 sayılı devlet memurluğuna tabidirler (Göker ve Gündüz, 2017).

Öğretmen adayları kamuya KPSS adı verilen ÖSYM tarafından hazırlanan bir sınava göre atanırlar. Bu sınavda öğretmenlik mesleğinin icra edilebilmesi için kişilerin gerekli olan pedagojik formasyon, genel kültür ve özel alanlarında bilgi ve becerileri ölçülür (Hotaman, 2017). Sınavdan yeterli puanı alan öğretmenler mülakata çağırılır ve eğer bu iki aşamadan alınan puanlar yeterli olursa öğretmenlerin ataması yapılır. Ancak öğretmen alımında öğretmen adaylarının yalnızca mesleki alan bilgileriyle genel kültür

bilgileri teorik düzeyde ölçülmekte; mesleki yeterlilik kazanımları ve bunları uygulamadaki becerileri açısından sınanmamaktadırlar (Akdemir, 2013).

Atama sonrası öğretmenlerin mesleklerindeki gelişimlerini sürdürmek maksadıyla da MEB tarafından çeşitli hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir (Akdemir, 2013). Türkiye'de öğretmenlerin %18'i 30 yaş altında, %67'si 30-49 yaş arasında, %15'i ise 50 yaş ve üzerinde (OECD, 2021) olduğu dikkate alınırsa ilerleyen dönemde yeni öğretmen alımlarının daha da azalacağı ve dolayısıyla sistem içindeki mevcut öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin daha da önem kazanacağı söylenebilir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığının, verdiği hizmet içi eğitimlerin uygulamada nasıl farklılaşmalara yol açtığını ya da ne ne ölçüde verimli olduğunu herhangi bir sistematik yöntemle takip etmemesi programlara yapılan ciddi bir eleştiridir (Güven, 2010).

Okulların, yalnızca bilişsel gelişimi sağlaması değil aynı zamanda bireylerin sosyal-duygusal yetkinliklerini güçlendirmesinin önemi çok sayıda araştırmayla ortaya konmuş (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger 2011; Bademci vd., 2020) olmasına rağmen öğretmen yetiştirme programlarının öğrencinin sosyal duygusal ihtiyaçlarını değerlendirmeleri ve desteklemeleri için gerekli beceriyi kazandırmadığı görülmektedir. Aygün ve Taşkın (2016) yaptıkları araştırmada öğretmen adayları her ne kadar sosyal-duygusal öğrenmeyi aldıkları derslerden edindikleri teorik bilgilerle açıklamaya çalışsalar da bu kavrama dair bilgilerinin mesleki yaşamın içinde pratiğe dönüşmek için yetersiz kaldığı görülmüştür. Dolayısıyla hem hizmet öncesinde hem de hizmet içi eğitimlerinde, öğretmenlerin ve çocukların sosyal-duygusal gelişimine ve psikolojik iyi oluşlarına odaklı, daha çok uygulamaya yönelik eğitimler düzenlenlenerek bu eksik giderilmelidir (Elias, 2003; Hasateş, Bademci ve Zabcı, 2021).

Birçok araştırma, öğrenci başarısının artırılması için öğretmen becerilerinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır dolayısıyla hem kaynaştırma eğitimi sınıflarında hem de diğer tüm sınıflarda başarıyı sağlamak için lisans eğitiminden hizmet içi eğitimlere kadar geniş bir yelpazeyi kapsayan öğretmen niteliklerine yatırım yapılması zorunludur (Yıldız, 2017). Gelişen ve değişen ülke koşullarına göre öğretmen yetiştirme programlarının sürekli olarak yenilenmesinin kaçınılmaz olduğu kabul edilse dahi (Azar, 2011), Yıldız, Sevilay ve Raşit'in (2018) yaptıkları bir araştırmada programlardaki sık ve kısa vadeli değişimlerin yorucu bulunduğu ve öğretmen adaylarının %60'ının öğretmen

yetiştirme programlarına karşı algılarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu eğitimlerin, teorik bilgiyi uygulama noktasında yeterli olmadığı ve bu durumun öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algılarını olumsuz yönde etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Gürler ve Tekmen, 2020; Sağdıç, 2020). Öğretmenlik eğitimini tamamladıktan sonra öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi konusunda kendisini hazırlıklı hissettiğini ifade eden öğretmen oranı ise sadece %53'tür (OECD, 2019). Öğretmenlerin aldıkları mesleki eğitimin yeterliliği, öğrencileriyle kuracakları ilişkinin olumlu seyretmesi, alan bilgisi hâkimiyeti ve çalışacakları kurum yöneticileriyle iş birliği konularında endişe ve yetersizlik hissettiğini gösteren araştırmalar mevcuttur. Aynı araştırmada öğretmen adaylarının mezuniyet sonrasında atanmayla ilgili de kaygı duydukları görülmektedir (Akyavuz, 2021).

Öğretmen eğitimi programlarına yönelik en gerçekçi ve uygulanabilir çözümleri, sorunları bizzat yaşayan öğretmenlerin üretebileceği göz önünce bulundurulursa (Azar, 2011; Büyükalan- Filiz, ve Aydın, 2018) eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin sadece uygulayıcı olması değil, program geliştirme sürecine de dahil edilmeleri ve ihtiyaçlarını dile getirebilmeleri gerekmektedir.

1.8 Travma Bilgisine Dayalı Okul Temelli Toplum Çalışmaları: SOYAÇ MODELİ

Travma bilgisine dayalı uygulamalar, çocukluk çağı travmasının yaygınlığını ve bunun gelişim, öğrenme ve iyi oluş hali üzerindeki etkilerini dikkate alarak bakım ve destek sağlamaya çalışan modellerdir (Record-Lemon ve Buchanan, 2017). 2010 yılında Maltepe Üniversitesi bünyesinde kurulan Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ); sosyokültürel kuram, ekolojik sistem yaklaşımı ve psikanalitik ilişkisel kuramı temel alarak; disiplinlerarası, kurumlar arası ve uluslararası işbirlikleri ile travma bilgisine dayalı toplum çalışmaları yürütmektedir. SOYAÇ modeli, eğitim hayatı kesintiye uğrama riski taşıyan, yüksek risk altındaki çocukları "bağlanma ilişkisinin tesisi yoluyla akran temelli terapötik yaklaşım" ile destekleyip, onlar için üniversite-toplum işbirliği içerisinde güvenli, eğlendirici, kültürel ortamlar yaratarak güçlendirmelerini sağlamayı ve topluma kazandırmayı amaçlamaktadır. Çocukla bütüncül bir yaklaşımla çalışan SOYAÇ aynı zamanda çocuğun

çevresiyle ilişkilerini de dikkate almakta ve tüm çevresi için kapsayıcı bir model sunmaktadır. Hayata geçirdiği projelerini ve yayınlarını ulusal ve uluslararası alanlarda paylaşan SOYAÇ'ın sahada yaptığı her çalışma aynı zamanda birer sosyal eylem araştırmasıdır (Bademci, Sakmar-Balkan, Karadayı, Cefai, Alkan, Warfa, 2020). Herhangi bir fon desteği olmayan SOYAÇ'ın, tüm çalışmalarında gönüllülük esastır.

SOYAÇ Modeli, olumsuz çocukluk çağının yarattığı etkileri azaltmaya çalışırken modelin yapısından kaynaklı olarak hem bireysel hem de toplumsal seviyede geniş çaplı bir fayda sağlamaktadır. SOYAÇ, Türkiye'de bir üniversite bünyesinde sokakta yaşayan ve/veya çalışan çocuklar için kurulmuş ve üniversite öğrencileri için süpervizyon eşliğinde öğretim elemanlarıyla birlikte toplum temelli uygulamaları yürütme imkanı sunan bir merkezdir. SOYAÇ projelerinin tamamı psikoloji, sosyal hizmet, hemşirelik, özel eğitim, beslenme ve çocuk gelişimi gibi pek çok disiplinden gönüllü olan uzmanlar, öğretim elemanları ve onlarının danışmanlığındaki üniversite öğrencilerinin katılımlarıyla gerçekleşmektedir. Bu yapılanmada sosyokültürel kuram kapsamında, kişilerin daha etkin bir yol gösterici tarafından öğrenimlerine katkıda bulunarak ve karşılıklı öğretme ve öğrenme ilişkileri içinde olmaları sağlanmaktadır (Bademci, Karadayi ve Tekin, 2014). Üniversitenin hemşirelik ve sosyal hizmet gibi ilgili bölümlerindeki öğrenciler stajlarını SOYAÇ çalışmalarında yapabilmektedir. Bununla beraber psikoloji bölümünde lisans düzeyinde Uygulamalı "Psikanalitik Düşünceye Giriş" ve "Klinik Dışı Ortamlarda Psikolojik Müdahaleye Giriş" seçmeli dersleriyle ve lisansüstü düzeyde "Toplumda Klinik Psikoloji Uygulamaları" dersiyle öğrencilerin projelere katılımları için fırsat sağlanmaktadır. Farklı üniversitelerden ve bölümlerden öğrencilerin de katılabildiği bu projelerde nitelikli insan kaynağı oluşturarak toplumsal fayda sağlayabilmek amaçlanmaktadır. Üniversite-toplum iş birliği, toplumsal sorunların çözümünde disiplinlerarası bir işbirliğiyle kuram ve uygulamanın birleştirilmesine olanak sağlayarak üniversite eğitiminin niteliğini artırmakta ve öğrencilerin topluma daha duyarlı ve farkındalığı yüksek bireyler haline gelmelerine katkı sağlamaktadır. Psikoloji bölümünden olan gönüllülerin esas grubu oluşturduğu çalışmalarda tüm disiplinler birbiriyle etkileşim halinde çalışmaktadır (Bademci vd., 2018).

Travma, kişilerin fiziksel ve ruhsal bütünlüğünü tehdit eden stresli olaylar karşısında başa çıkma yeteneklerinin yetersiz kaldığı ve çaresizlik hissettikleri

durumlarda verdikleri psikolojik ve duygusal tepkilerdir (Perry, 2011; Van der Kolk 2015). Özellikle yaşamlarının erken dönemlerinde çocuğun stres tepkilerini regüle etmesini sağlayacak bir ebeveynden mahrum olan çocukların yaşadığı travmanın zihin ve beden üzerinde yarattığı değişimler, öğrencilerin öğrenme ve ilişki kurma becerilerinde tahribata yol açmaktadır (Van der Kolk, 2005; Lacoe, 2013; Terrasi ve Galarce, 2017; Van der Kolk, 2014). Çocuk travma anının yarattığı etkiden kurtulamaz ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) belirtileri göstermeye başlar. Sürekli tehlike altında olduğunu hisseden sistem, kaygı ve endişe içindedir. Geniş bir etki alanı olan kronik stres; kişileri sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel olarak etkiler (Van der Kolk, 2014). TSSB yaşayan kişilerin tehlike algıları zarar gördüğü için en basit uyaranlara bile büyük stres tepkileri verebilmektedirler (Perry ve Szalavitz, 2013; Kline, 2020). Bu çocukların genellikle okula bağlılıkları zayıftır, empati becerileri gelişmemiştir ve sosyal uyum davranışlarının yerini savunma davranışları aldığı için sosyal ilişkiler kurmakta zorlanırlar. Dolayısıyla travmatik yaşantıların etkisi ile baş edemeyen ve yeterince iyi kapsanmayan çocuk zaman içerisinde uyum sağlayamadığı toplumdan ayrış(tırıl)maktadır. SOYAÇ, bu yüksek risk altındaki çocukların psikolojik dayanıklılıklarını artırmayı, onların başa çıkma becerilerini geliştirmeyi ve toplumla tekrar ilişkilenmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Yapılan çalışmalarda toplumdan ayrışan ve sokağa yönelen çocukların hepsinin farklı bir hikayesi olsa da bu çocukların sosyo-ekonomik olarak düşük seviyedeki dışlanmış ya da parçalanmış ailelerden gelen ve ihmal, istismar gibi olumsuz çocukluk yaşantıları fazla olan, okuldan ve çevrelerinden yeterince bakım alamayan çocuklar olduğu görülmektedir (Bademci vd., 2016; Demir ve Bademci, 2016). Bazı çocuklar, ailelerin ekonomik olarak zor durumda olduğu ve devlet desteğinin eksik kaldığı durumda, aileye ekonomik olarak katkı sağlayabilmek için sokağa yönelirken bazıları ise evde gördükleri kötü muameleye bir çözüm olarak sokağa yönelmektedir (Bademci ve Karadayı, 2014; Bademci, 2015). Bu çocuklar kurumlar tarafından koruma altına alınmaya çalışılmasına rağmen çocuklarla yapılan nitel araştırmalar, çocukları sokaktan alıkoymak için geliştirilen mekanizmaların hem yetersiz hem de örseleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Bademci ve Karadayı, 2013). Dolayısıyla bu çocukların şiddet ve ihmal kısır döngüsünden kurtulabilmeleri mümkün olmamaktadır. Araştırmalar okullarda uygulanabilecek travma bilgili stratejilerin çocukların, okul başarısına, sosyal gelişimine, suç önlemeye ve ekonomik

performansına olumlu katkıda bulunduğunu ve okul terk oranını azalttığını göstermektedir (Morton ve Berardi 2018).

SOYAÇ, okul terkinin yüksek olduğu ve sosyo ekonomik seviyesi düşük ailelerden gelen çocukların bulunduğu bölgelerde travma bilgisine dayalı bağlanma odaklı disiplinlerarası sistem yaklaşımıyla okul temelli toplum çalışmaları yürütmektedir. Bağlanma kuramı temelinde bakıldığında güvenli bağlanma deneyimi yaşamamış olan ve dış dünyayı tehlikeli bir yer olarak gören çocuk kendini güvende hissedemediği için diğerleriyle ilişkilenemez. Bağlanma temelli ilişkisel kurama dayanan SOYAÇ Modeli, çocuklara akran temelli bireysel ve grup destekleri sunarak okul ortamında güvenli bağlanmayı deneyimlemelerini ve hem bireysel gelişimlerini desteklemek hem de okula bağlılıklarını artırmak için güvenli ve kapsayıcı bir ortam sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmalar arkadaşlığın ve iyi ilişkilerin hem akademik başarılarıyla hem de okul bağlılığıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Bademci vd., 2016). Kendi ebeveynlerinden yeterli desteği göremeyen ve otorite figürleri tarafından yargılanan çocuklar otorite figürlerine güvenmekte zorlanabilmektedirler (Van der Kolk, 2005; Lacoe, 2013; Terrasi ve Galarce, 2017). Yapılan çalışmalar sonucunda çocukların kendi yaşlarına yakın kişilerle görüşmelerinin hem kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini hem de rol model alabilecekleri sosyal ilişkiler kurmalarını sağladığı görülmüştür. SOYAÇ projelerinde çalışan, çeşitli fakültelerdeki üniversite öğrencileri, öğrencilerle hem kolay iletişim kurma hem de onlara örnek davranışlar sunarak bu örnek davranışları özümsemeleri konusunda fayda sağlamaktadır. Üniversite öğrencileriyle düzenli olarak yapılan bireysel ve grup çalışmaları, çocuklar için kendilerini keşfedecekleri bir alan sunmakta; güvenli, katılımcı ve yaratıcılığın geliştirildiği bir okul ortamı oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Bademci vd., 2018).

Çocukların diğerleriyle ilişki kurabilmesi için onların neler olacağını tahmin edebilecekleri kapsayıcı bir çerçevede güvenli ilişkiler geliştirmeleri gerekir (Bademci vd., 2014). Çocuğu zihninde tutarak ona uyum sağlayan diğerlerinin varlığı çocuğun sakinleşerek, duygularını düzenleyebilmesini ve iç güvenlik duygusunun gelişmesi ile olumsuz deneyimlerle başa çıkmaları için psikolojik dayanıklılıklarının artmasını sağlamaktadır (Bademci vd., 2015). Güvenli ilişkilerin ve rutinlerin olduğu öngörülebilir bir çevre, çocuklarının diğerleriyle ilişkilenerek yıkıcı davranışları ve kaygılarını

yönetebilmeyi öğrenmeleri ve duygularını anlamlandırabilmeleri için güvenli bağlanma ortamları yaratır. Aynı zamanda çocukların ilişki kurma kapasiteleri, özsaygıları ve yeterlilik duyguları gelişmektedir (Bademci vd., 2018).

SOYAÇ, çalışmalarında tüm okul yaklaşımıyla hareket edilerek, bütün öğrencileri kapsayıcı, destekleyici ve güvenli bir okul kültürünün oluşturulmasını sağlamak için okul topluluğunun her bir üyesinin sorumluluklarına odaklanır. Çünkü sosyal bir yapılanma olan çocukluk, içinde bulunduğu çevreyle oluşan etkileşimle birlikte şekillenmektedir ve kültürün karmaşık dinamiklerinden beslenmektedir (Bademci ve Karadayı, 2014). Travma odaklı yaklaşımlarda öğrenci kadar onunla iletişimde olan ailenin ve okul personelinin de duygusal, sosyal ve psikolojik ihtiyaçları da kapsanarak (Record-Lemon ve Buchanan, 2017; Bademci vd., 2020) çocuk için olumlu bir çevre yaratılmaya çalışılır. Davranış problemleri çocuk özelinde değil içinde bulunduğu bağlam çerçevesinde değerlendirmeli (Hartnell, 2010) ve davranışların sebebini anlamaya çalışan "Sana ne oldu?" yaklaşımı benimsenmelidir (Wolpow vd., 2009). SOYAÇ, çocuğun yaşadığı zorlanmaların anlaşılarak ihtiyaç duyduğu desteği alabilmesi ve okula bağlılığının artması için öğretmenler, idareciler, aileler ve kurumlarla iş birliği içerisinde bir çalışma yürütmektedir. Bu şekilde çocuğun davranış sorunları, iletişim bozuklukları ve okul terki gibi durumların sebepleri tespit edilerek müdahale edilebilir hale gelmektedir.

Travma bilgisine dayalı eğitim uygulamalarının amacına ulaşabilmesi, diğer okul uygulamalarında olduğu gibi büyük oranda öğretmenlerin bağlılığına (Bloom, 1995), projeyi anlamlandırışlarına ve okuldan algıladıkları desteğe bağlıdır (Dorado, 2016). Hiyerarşik ilişkilerin yerine iş birlikçi yöntemlerle hareket eden toplulukta kişiler kendilerini daha açık ifade edebilir ve bizzat şahidi oldukları sorunlar için etkili çözüm önerileri sunabilirler. Yapılan iş birlikleri, tüm okul personelinin aktif katılımı ve karar alma süreçlerinin ortaklaştırılması okulda olumlu bir ortam yaratmakla birlikte öğretmenlerin destek algısını ve okula bağlılığını da olumlu yönde etkilemektedir. Okul bağlılığı yüksek olan öğretmenler, öğrenciler olumsuz davranışlar sergilediklerinde bile daha iyi öğretim yöntemleri aramaya yönelmektedirler (Hopkins ve Stern, 1996).

Öğrencinin ihtiyacı olan psikolojik, sosyal ve duygusal ihtiyaçları karşılayabilmek için okul idarecileri ve öğretmenler ile eşgüdümlü olarak çalışan SOYAÇ, aynı zamanda eğitim sisteminin bir diğer parçası olan ailelerin, ihtiyaç duyduğu sosyal hizmetlere ve

sağlık hizmetlerine erişimlerine aracılık etmekte ve güçlendirilmelerine odaklanmaktadır. Ailenin okulla ve öğretmenlerle olan ilişkisi ve anlamlandırmaları öğrencinin okulla ilişkisinde oldukça belirleyicidir. İnterdisipliner alt ekipler kurularak ailelerin ihtiyaçlarına yönelik destekleyici ve geliştirici faaliyetler yürütülmektedir. Aileye de bütüncül olarak yaklaşan ve ailenin içinde bulunduğu sosyo kültürel çevreyi, ekonomik şartları ve yaşam tarzını göz önünde bulunduran SOYAÇ, yaptığı çalışmalarla ailelerle bağ kurmayı ve proje faaliyetleriyle birlikte okullara olan güvenlerini artırmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte özellikle okul terki riski taşıyan çocuğun ailesinin sosyal olarak incelenmesi için kurumlarla iş birliği sağlanarak çözüm önerileri yaratılmaya çalışılmaktadır.

Literatürde, çoğu araştırma travma bilgisine dayalı uygulamalarda iş birliklerinin önemi vurgulanmakta ve yapılan çalışmaların öğrenciler, okul personeli ve aileler için önemli ölçüde fayda sağladığı görülmektedir (Record-Lemon ve Buchanan, 2017). Ekolojik sistem yaklaşımını benimseyen, bireyi etkileşim içinde bulunduğu tüm sistemlerle ilişkisi bağlamında ele alan SOYAÇ, çocukların durumlarının daha iyi anlaşılabilmesi ve uygun müdahalenin planlanabilmesi için çocuğa dair tüm disiplinlerden ve kurumlardan bilgi ve destek sağlar. Yapılan tüm çalışmalar farklı disiplinlerden gelen üyelerin iş birliği içinde ortaya koydukları eylemlerle gelişir. Bu şekilde hem çocuğun ihtiyaçlarına geniş yelpazede çözüm imkanı sağlanır hem de zengin bir sosyal ortam oluşturulur. Travma bilgisine dayalı sistemler, travma bilinci oluşturma veya travmaya özel hizmetler sunmanın yanı sıra hizmet sağlayıcılar ile okullar arasında iş birlikçi, esnek ve duyarlı ilişkiler oluşturarak, hem öğretmenler hem de öğrenciler için ideal öğrenme ortamlarının hazırlanmasında gereken özeni, desteği ve sağlıklı bağlantıları sağlar (Lacoe, 2013; Bademci vd., 2015). SOYAÇ, yurt içinde ve yurt dışında üniversiteler, belediyeler, dernekler, sağlık merkezleri gibi birçok kuruluşla iş birliği yapmakta ve gerekli durumlarda bu kurumlar arasında koordinasyon sağlamaktadır. Gerekli kaynaklar ve uzmanların sisteme dahil edilerek desteklenmesi ve bütünsel bir sistem yaklaşımının benimsenmesi (Bademci vd., 2020) hem sürecin kalitesini artırmakta hem de iş yükü paylaşımını sağlamaktadır.

SOYAÇ, öğrencilerle daha yakından ilişkilenen sınıf öğretmenini destekleyebilmek için öğretmenlerle koordineli bir şekilde çalışacak disiplinlerarası alt

ekipler kurmaktadır. Öğretmenin ekiple olan çalışması hem öğretmene farklı disiplinlerle temas ederek zenginleştirici ortam sağlamakta hem de öğretmene öğrencileriyle olan ilişkide kaynak oluşturmaktadır. Öğrencileriyle farklı bağlamlarda bir araya gelen ve öğrencilerine dair daha fazla bilgiye sahip olan öğretmenin öğrencilerine karşı önyargılarının etkisi olmadan bağ kurabilmesinin yolunu açmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan çalışmalarla hem öğretmenin iyi oluşu sağlanmakta hem de öğretmenlerin deneyimleyerek öğrendiklerini kendi sınıflarına adapte edebilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Öğretmenin öğrenciyi yeteri kadar kapsayabilmesi için öncelikle bu kapsanma deneyimini kendisinin yaşıyor olması gerekmektedir. Öğretmenlere sağlanacak güvenli ve geliştirici bir ortamın etkileri çocukları doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerle düzenli olarak psikososyal destek çalışmaları yürütülerek öğretmenlerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, kapsanma hissini grup içinde yaşayabilecekleri ve meslektaşlarıyla birlikte çeşitli faaliyetler eşliğinde ilişkilerini güçlendirebilecekleri güvenli alanlar sağlamaktadır. Hartley ve diğerleri (2012), eğitimciler arasındaki ilişkilerin kalitesinin aidiyet duygusu üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu belirtmektedir. Bennett ve Fisch (2013) öğretmenler arasında olumlu iş birliğinin teşvik edilmesini, kişilerin birbirileriyle deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerini desteklemeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Darling-Hammond, ve Hyler, 2020). Çalışanların, duygu ve deneyimleri üzerine düşünebilecekleri psikososyal destek çalışmaları, onların tükenmişlik duyguları yaşamalarını engelleyeceği gibi olumsuz duygularını öğrencilerine yansıtmalarının da önüne geçecektir (Demir ve Bademci, 2016). Travma bilgisine dayalı eğitim uygulamalarında amaç öğretmenlerin travma sinyallerini yakalayarak öğrenciye şefkatle yaklaşabilmesi ve kendi tetikleyicilerinin de farkında olarak çocuğun tekrar travmatize olmasının önüne geçmesidir. Duygusal düzenleme öğretmen tükenmişliğinde önemli bir rol oynamaktadır çünkü diğer birçok meslekten farklı olarak, öğretmenler sürekli olarak duygusal olarak kışkırtıcı durumlara maruz kalırlar ve öz düzenleme için sınırlı seçeneklere sahiptirler (Jennings ve Greenberg, 2009). Yapılan bilinçli farkındalık çalışmalarıyla, duygu farkındalığı ve anda olma becerileri, öğretmene öğretimin belirli zorluklarına karşı kolaylaştırıcı bir etki sunmaktadır (Jennings vd., 2011; Fernando ve Bennett, 2019). Travma bilgisine dayalı eğitim uygulamalarında öğretmenler, olumlu bir ilişki kurarak aşırı uyarılmış öğrencinin öz düzenleme yeteneklerini artırabilir, güçlü akran ilişkileri için güvenli ve destekleyici

bir ortam sağlayabilir ve öğrencinin içsel kaynaklarını güçlendirerek öğrencinin iyi oluşunu destekleyebilir (Brunzell, Stokes ve Waters, 2019).

Travma bilgisine dayalı uygulamalarda öz bakım her gün öğrencilerinin sorunlarıyla ilgilenme sorumluluğunu alan eğitimciler başta olmak üzere tüm okul personeli için kritik bir unsur olarak kabul edilmektedir. Eğitimde stres faktörünü ortadan kaldırmak mümkün değildir ancak öğretmenin stresle başa çıkabilme becerilerinin güçlenmesiyle stresin etkilerini azaltabilmek mümkündür (Davis vd., 2021). Meslekte her gün yaşayabileceği sorunlarla uygun bir şekilde başa çıkabilen güçlü kaynakları olan öğretmen kısa vadede kendi iyi oluşunu ve uzun vadede ise tüm eğitim sistemini olumlu yönde etkileyecektir (Sutton, 2004; Leahy ve Wolfe, 2021; Şahin, 2013). Dolayısıyla travmayla çalışan kişileri destekleyecek ve kapsayacak yaklaşımlar sistemin başarılı işleyebilmesi için kritik bir öneme sahiptir (Hasateş vd., 2021).

Çocukların aktif katılımına izin verildiğinde çocuklar hizmeti daha fazla sahiplenmekte ve dolayısıyla daha fazla yarar sağlamaktadır (Bademci ve Karadayı, 2013). Çocukların sesini duyarak ve çocukların perspektiflerinden bakarak, ilk kaynaktan bilgi almak, onların sosyal dünyalarının anlaşılmasını ve ihtiyaçlarını görebilmeyi sağlamaktadır (Bademci ve Acicbe, 2012). SOYAÇ, çocuklar için çocuklarla birlikte çalışmakta (Bademci, 2013) ve onların güçlü yanlarına odaklanarak, ruhsal dayanıklılıklarını geliştirmeyi amaçlayan bütünselci bir yaklaşım benimsemektedir. Çocukların davranış problemlerinin ve düşük akademik notlarının bir sebepten çok bir sonuç olduğunu savunan yaklaşım (Bademci, 2020), sosyal ve duygusal ihtiyaçları karşılanmamış çocukların "problem çocuk" olarak etiketlenmelerinin ve dışlanmalarının onları iyileştirebilecek ilişkisel dinamiğe zarar verdiğini ve kişileri daha fazla travmatize ettiğini belirtmektedir (Perry, 2006). Bu çalışmaların önemli bir yönü, sosyal adalet duygusuyla hareket ederek öğrencinin geçmişine ilişkin bilgi ne olursa olsun, güvenli ortamlar yaratarak ve güvene dayalı ilişkiler kurarak bireyde sosyal duygusal becerileri geliştirmeye vurgu yapmalarıdır. Bademci ve diğerleri. (2016), yaptıkları araştırmada öğrencilerin psikososyal gereksinimlerini önceleyen bir yaklaşımın onların özsaygılarını, özdeğerlerini, özyeterliliğini artırdığı ve eğitimlerine devam etme motivasyonu sağladığı görülmüştür.

SOYAÇ çocuklara hem eğlenebilecekleri hem de bilgilenebilecekleri faaliyetler sunmaktadır. Oyun, dans ve müzikli faaliyetler çocukların kendi bedenleriyle bağ kurmalarını sağlayan ve travmatik yaşantının etkisiyle uzun süre vücutta donmuş olan enerjinin canlanmasıyla yaratıcılığı tetikleyen tekniklerdir (Eckert, 2016). Beden odaklı bu müdahaleler duyguların farkındalığını arttırırken aynı zamanda bedenin başkalarıyla ilişkisinin farkına varmayı sağlar (Röhricht, 2009). Harekete dayalı faaliyetler ile çocuğun çevreyi, yaşam enerjilerini ve sosyal becerilerini aktif olarak deneyimlemeleri sağlanır. Çoğunlukla akran danışmanlarıyla yürütülen bu çalışmaların terapötik etkileri vardır. Şimdi ve buraya gelen, diğerleriyle ilişkilenebilen ve kendi bedeninin farkındalığına sahip çocuklar, stresli durumlar için kendi içsel kaynaklarına ulaşarak psikolojik olarak daha dayanıklı hale geleceklerdir ve özyeterlilikleri artacaktır. Ayrıca çıraklık eğitimi (Vygotsky, 1978) ve sosyal öğrenme ile birleştirilmiş eğlenceli aktiviteler, çocukların neden-sonuç ilişkisi kurabilmeleri, kurallara uyumlanabilmeleri ve kendilerini sembollerle ifade ettikleri bir deneyim sağlar. Sosyal ilişki kurmakta zorlanan çocuklar için bu tarz faaliyetler, sosyalleşerek bir grupla birlikte hareket etmesi, grupta üstlendikleri roller üzerine düşünebilmesi ve grup içinde aidiyet hissedebilmesinin yolunu açmaktadır. Bir toplulukla birlikte hareket ederek düşünmek ve fikirler üretmek o toplulukla ilişkiyi güçlendirir. Öğretmenin de dahil olduğu bu tarz etkinlikler öğretmen ve öğrencinin alışılmış akademik ortamdan farklı bir bağlamda ilişki kurmalarını sağlamaktadır. SOYAÇ faaliyetleri, yapılan eğitimlerle ve sunulan imkanlarla fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sunan oldukça kapsayıcı çalışmalardır.

SOYAÇ sahip olduğu insan kaynağıyla birlikte çocuklara, ailelere ve öğretmenlere sağlık, beslenme ve teknoloji gibi alanlarda çeşitli bilgilendirici etkinlikler düzenleyerek gelişimlerini desteklemekle birlikte projedeki herkes için üniversite öğrencileri, dans öğretmenleri, araştırmacılar ve belediyeye bağlı ekipler gibi bir çok disiplinden insanın dahil olduğu zengin bir sosyal ortam deneyimi sağlamaktadır (Bademci vd., 2015).

Yeterince güvenli bir okul ortamı sistemin tüm birimlerini olumlu etkileyeceği için çocuğun stres tepkileriyle başa çıkmasında destekleyici olacaktır (Perry ve Daniels, 2016; Melnick, Cook-Harvey ve Darling-Hammond, 2017). Bunun için okullarda öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, personelin ve velilerin olumlu, tehdit edici

olmayan bir şekilde etkileşime girebildiği; desteklendiği (Hernandez ve Seem, 2004) ve kişisel gelişimin teşvik edildiği olumlu bir ortama ihtiyaç duyulur (Bucher and Manning 2005). Çocuklarla çalışan tüm profesyoneller için bağlanmaya dayalı bir yaklaşım geliştirmek, yaşları ve aile durumları ne olursa olsun çocuklar için etkili erken müdahale için en iyi olasılığı sunar (Furnivall, McKenna, McFarlane ve Grant, 2012). Destekleyici ve güvenli bir ilişkiyle birlikte yapılacak müdahaleler çocuğun travmatik bir olaya maruz kalmasının akademik, sosyal ve duygusal etkilerini en aza indirebilir (Perry, 2015; Buss vd., 2015). Böylelikle travma döngüsünü kırarak yeniden travmatizasyonu önlenebilir ve kapsanan çocuğun öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirebilmesi ve okula aidiyetinin artması sağlanabilir.

Risk altındaki çocukların örgün öğretime devamları için işbirlikleri içerisinde önleme ve müdahale çalışmaları yürüten SOYAÇ modelinde ilişkiler yataydır. Tüm proje paydaşlarının aktif katılımlarını sağlamak ve birlikte karar almak esastır. Bir bütün olma ve birlikte hareket etmenin önemini vurgulayan SOYAÇ, "Çocuklarla Birlikte, Okuldayız Üsküdar…" gibi proje isimlerinde de bunu yansıtmıştır. Bu modelde yardım eden ve yardım alan ayrımları yoktur, herkes sistemin çalışmasını sağlayan bir çark görevi görür ve süreç herkes için geliştiricidir.

Olumsuz çocukluk çağı yaşantıları bir salgın gibidir ve bir toplum sağlığı sorunudur (CDC, 2019). Travmatik yaşantıların etkileri nesiller arası kümülatif olarak aktarılabildiği gibi toplumsal boyutta sinir sistemleri aracılığıyla yayılım gösterebilmektedir. Çocuk için uygun müdahalelerde bulunulmadığında travmatik bir olaya ya da etkilerine tanıklık eden diğer çocuklar ve öğretmenler de dolaylı yoldan travmatize olabilir (Record-Lemon ve Buchanan, 2017). Dolayısıyla çocuklar ve gençlerle doğrudan etkileşime giren her bireyin travmaya dair yeterli donanıma sahip olması koruyuculuk açısından önemlidir (Hodas, 2006). SOYAÇ, herkes için kapsayıcı terapötik bir topluluk yaratmaya çalışmakta ve travmayla temas eden tüm üyeler için düzenli görüşme ve süpervizyon desteği sağlayarak ikincil travma ya da tükenmişlik duygusu yaşamalarının önüne geçmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada pandemi dönemi boyunca travma bilgisine dayalı eğitim uygulamaları yürütülen bir ortaokulda bağlanmaya dayalı bir psikososyal destek programlarının etkilerinin nitel yöntemler aracılığıyla öğretmenlerle değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Yapılan literatür taraması kapsamında öğretmenlerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarına yönelik daha önceki çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Öğretmenin okulla ve öğrencilerle ilişkilenmesinde etkili olan faktörlerin incelendiği bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.9 Araştırmanın Amacı

Bu fenomenoloji araştırması, okul terkinin çok yüksek olduğu ve sosyoekonomik olarak düşük seviyedeki ailelerden gelen çocukların olduğu bir okulda pandemi döneminde çevrimiçi olarak yürütülen SOYAÇ çalışmalarının, öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiğini derinlemesine keşfetme ve hem okul hem öğretmen hem de öğrenci açısından ortaya çıkan gelişimleri öğretmenlerin söylemleri üzerinden ortaya çıkarma amacı taşımaktadır.

Ana problem: Pandemi döneminde çevrimiçi yapılan SOYAÇ çalışmalarında yer almış öğretmenler bu deneyimlerinin çıktılarını nasıl değerlendirmektedir?

Alt problemler: (1) Bu deneyimin öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerileri ile iyi oluşları üzerindeki etkileri nasıl olmuştur? (2) Projeyle birlikte öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinde nasıl değişimler yaşanmıştır? (3) Projeyle birlikte okul ortamındaki değişimler nelerdir?

Okullarda travma oldukça yaygın bir durum olmasına rağmen, travma sonucunda kendini regüle edemeyen çocuğun davranışları otoriter sistemler tarafından ceza sistemiyle kontrol altına alınmaya çalışılmaktadır. Bu durum çocukların yeniden travmatize olmasıyla beraber, travmanın etkilerinin çoğalarak diğerlerine de yayılmasına sebep olmaktadır. Okullarda uygulanabilecek travma bilgili yaklaşımlarla öğrenciye güvenli bir alan yaratmak ve güvenli ilişkiler içerisinde çocukların travma yaşantısının iyileştirilebilmesi mümkündür. Ancak bunun için öncelikli olarak öğrencilerle en yakın teması olan ve ikinci bağlanma figürü olarak da nitelendirilen öğretmenin kendi sosyal duygusal ihtiyaçlarının karşılanıyor olması ve öğrenciyi kapsayabiliyor olması gerekmektedir.

Bu araştırmada pandemi dönemi boyunca travma bilgisine dayalı eğitim uygulamaları yürütülen bir ortaokulda bağlanmaya dayalı bir psikososyal destek programlarının etkilerinin nitel yöntemler aracılığıyla öğretmenlerle değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılan literatür taraması kapsamında öğretmenlerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarına yönelik daha önceki çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Mevcut araştırma, travma bilgisine dayalı toplum temelli eğitim uygulamalarının öğretmenlerle değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma uluslararası düzeyde literatüre katkı sağlarken aynı zamanda yol gösterici ve keşfedici bir araştırma olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM 2. YÖNTEM

2.1 Nitel Araştırma Yöntemi

"Nitel yöntemler", deneyimi sayısal değerlere indirgeyerek "nicelleştirmek" yerine, bir kişinin deneyiminin "niteliklerine" ulaşmak ister (Denzin ve Lincoln, 2011). Pozitivist paradigmaya dayanan, genelleme yapma kaygısıyla nesnelliği ve indirgemeyi ön plana çıkartan nicel araştırmalar, sosyal gerçekliğin açıklanmasında yetersiz kalmaktadır (Çokluk, Yılmaz, Oğuz, 2011). Nicel araştırmaların sosyal gerçekliği açıklama yetersizliğine karşın (Aydın, 2018), nitel araştırmalar daha çok keşfetmeye ve yeni fikirlerin ortaya konulmasına imkan sağlamaktadır (Karataş, 2015). Nitel araştırmalarda, insan duyuları ve öznelliği ile ayrılmaz bir şekilde bağlantılı sayısal olmayan bilgileri ve bunların fenomenolojik yorumlarını ele alır (Leung, 2015).

Nicel araştırmalarda hipotezi test etmek amaçlanırken, nitel araştırmalarda hipotezden ziyade tümevarımcı bir analiz süreci vardır (Tekindal ve Şerife, 2020). Yani nitel çalışmalar fenomenlerin ve süreçlerin temsillerini yorumlayarak tümevarım yöntemiyle dünyayı anlamlandırmaya çalışan temsili bir uygulamadır. Araştırmacının katılımcı rolünde olduğu nitel araştırmalar, bütüncül bir yaklaşıma sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ve olgular, içinde bulunulan bağlam çerçevesinde ele alınır. Başka bir ifadeyle insanı bütüncül bir şekilde ele almaya çalışan nitel araştırmalarda sorular genellikle geniş kapsamlıdır ve açık uçludur (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018).

Genelleme yapabilmeyi amaçlayan nicel araştırma yöntemlerinden farklı olarak nitel araştırma, insana özgü bireysel özellikleri göz önünde bulundurmakta ve küçük gruplardan alınan özellikli ve derinlikli verilerle çalışmaktadır (Baltacı, 2019). Nitel araştırmalarda, kişilerin algıları ve olayların bütünü; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılarak anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım, 1999).

Nitel araştırmalarda araştırmacı araştırma sürecine dahildir bundan dolayı önyargılarından mümkün olduğunca uzaklaşabilmesi için verileri benzer alanlarda çalışan araştırmacıların görüşlerini de dikkate alarak incelemesi önemlidir (Kocabıyık, 2016).

2.1.1 Nitel Araştırma Yöntemlerinde Veri Toplama

Nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında kullanılabilecek dört temel yöntem vardır: odak grup görüşmesi, gözlem, görüşme ve doküman incelemedir (Çokluk vd., 2011).

En sık kullanılan yöntemlerden biri olan görüşme yöntemi açık uçlu, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olabilir. Açık uçlu sorular genellikle kişilerin kendilerini ifade ederken herhangi bir sınırlandırma hissetmemesi ve fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmesi açısından bir avantaj sağlamayan derinlemesine görüşmeler yapma imkanı sunar. Odak grup görüşmeleri ise açık uçlu sorulara dayanan ve önceden belirlenmiş bir konu hakkında, bir grup katılımcının düşüncelerinin öğrenilmesini amaçlayan bir tartışmalar serisidir (Krueger ve Casey, 2000). Bu görüşmeler bireysel ya da birkaç kişinin bir arada olduğu odak grup yöntemiyle yapılabilir. Odak grup görüşmelerinin amacı, belirlenen bir konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, ilgilerine, deneyimlerine, eğilimlerine, düşüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi edinmektir (Çokluk vd. 2011). Odak grup görüşmeleri araştırmacı için kontrolü daha zor bir yöntem olmakla birlikte kişilerarası davranışlar, duygular, inançlar, deneyimler ve farklı tepkiler gibi bazı önemli noktaları ortaya koyması açısından birebir görüşmeden çok daha avantajlıdır (Sevim, 2008). Dolayısıyla odak grupların en önemli özelliği etkileşime izin vermesidir. Aynı zamanda kişilerin görüşme sırasında topluluk içinde kendini konumlandırılış şekli, söz alma sırası, ses tonu, jest ve mimikleri de nitel görüşme yönteminde araştırmacı için değerlendirilecek bir veri sunmaktadır.

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış derinlemesine bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmenler sene boyunca SOYAÇ'ın öğretmenler için sunduğu öğretmen destek çalışmalarında haftalık olarak paylaşım gruplarına katılım sağladığı için ve sene boyunca diğer bir çok etkinlikte beraber hareket ettikleri için odak grup görüşmesi yönteminin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu şekilde öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimlerine açık bir araştırma ortamı, elde edilen verileri zenginleştirmiştir. Bununla birlikte sene içerisinde çok fazla etkinliğe katılmış olan öğretmenlerin yorgunluk ifadelerine öncesinde şahit olan araştırmacı ve tez danışmanı, uygulamaların bitiminde

yapılacak tek bir oturumun daha sağlıklı olacağında karar kılmıştır. Odak gruba sorulan sorular literatür taraması ve proje boyunca edinilen gözlemler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırma amacı ve konusu kapsamında; Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) bünyesinde, 2019-2021 yılları arasında okul terkinin önlenmesi amacıyla yürütülen travma bilgisine dayalı okul temelli toplum çalışmalarının yürütüldüğü, okul terkinin yüksek ve Roman çocukların çoğunlukta olduğu İstanbul'da bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 2020-2021 yılı eğitim-öğretim döneminde öğrencilerle aktif bir ilişki içinde olmaları ve SOYAÇ faaliyetlerine katılım göstermeleri katılımcılar için dahil etme kriteridir.

Katılımcı olmayı kabul eden 9 öğretmenin yaş ortalaması 35,4 olup öğretmenlerin görev süresi 6 yıl ile 25 yıl arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin biyolojik cinsiyetleri 1 erkek ve 8 kadın olarak belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tanıtıldığı tablolarda ve metinlerde kullanılan isimler "takma isimler" olup tüm kimlik bilgileri gizlenmiştir.

Tablo.1 Katılımcıların Demografik Bilgileri ve Öğretmenlik Bilgileri

Öğretmenler	Cinsiyet	Yaşı	Öğretmenlik Süresi	Şu Anki Okulunda Bulunma Süresi
Burçin Öğretmen	K	33	9	4
Öykü Öğretmen	K	30	8	1
Derya Öğretmen	K	30	6	3
Gizem Öğretmen	K	33	9	8
Gülay Öğretmen	K	45	20	15
Melek Öğretmen	K	30	6	4
Ceyda Öğretmen	K	36	14	1
Erdem Öğretmen	E	49	25	4
Zeynep Öğretmen	K	33	9	1,5

1) Katılımcı Öğretmen: Burçin Öğretmen

Burçin Öğretmen 33 yaşında ve 9 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Deniz Öğretmen, biyolojik cinsiyetini "kadın" olarak belirtmektedir. Şu anda bulunduğu okulda 4 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

2) Katılımcı Öğretmen: Öykü Öğretmen

Öykü Öğretmen 30 yaşında ve 8 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Öykü Öğretmen, biyolojik cinsiyetini "kadın" olarak belirtmektedir. Şu anda bulunduğu okulda 1 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

3) Katılımcı Öğretmen: İnci Öğretmen

İnci Öğretmen 30 yaşında ve 6 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. İnci Öğretmen, biyolojik cinsiyetini "kadın" olarak belirtmektedir. Şu anda bulunduğu okulda 3 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

4) Katılımcı Öğretmen: Tuğba Öğretmen

Tuğba Öğretmen 33 yaşında ve 9 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Tuğba Öğretmen, biyolojik cinsiyetini "kadın" olarak belirtmektedir. Şu anda bulunduğu okulda 8 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

5) Katılımcı Öğretmen: Gülay Öğretmen

Gülay Öğretmen 45 yaşında ve 20 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Gülay Öğretmen, biyolojik cinsiyetini "kadın" olarak belirtmektedir. Şu anda bulunduğu okulda 15 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

6) Katılımcı Öğretmen: Umut Öğretmen

Umut Öğretmen 30 yaşında ve 6 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Umut Öğretmen, biyolojik cinsiyetini "kadın" olarak belirtmektedir. Şu anda bulunduğu okulda 4 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

7) Katılımcı Öğretmen: Ceyda Öğretmen

Ceyda Öğretmen 36 yaşında ve 14 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Ceyda Öğretmen, biyolojik cinsiyetini "kadın" olarak belirtmektedir. Şu anda bulunduğu okulda 1 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

8) Katılımcı Öğretmen: Kemal Öğretmen

Kemal Öğretmen 49 yaşında ve 25 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Kemal Öğretmen, biyolojik cinsiyetini "erkek" olarak belirtmektedir. Şu anda bulunduğu okulda 4 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

9) Katılımcı Öğretmen: Zeynep Öğretmen

Zeynep Öğretmen 33 yaşında ve 9 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Oya Öğretmen, biyolojik cinsiyetini "kadın" olarak belirtmektedir. Şu anda bulunduğu okulda 1.5 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

2.3 Uygulama ve İşlem

Üsküdar Kaymakamlığı ile işbirliği yapılarak tespit edilen okul terki oranının çok yüksek olduğu bir ortaokulda 2020-2021 yılları arasında Covid-19 sebebiyle çevrimiçi yürütülen projede toplam 35 öğretim elemanıyla birlikte onların süpervizyonu altında 170 üniversite öğrencisi çalışmıştır. Bununla birlikte Belediye, Milli Eğitim Müdürlüğü, Sağlık Müdürlüğü, Sosyal Hizmet Müdürlüğü, Emniyet Müdürlüğü ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının desteği de alınan projede Maltepe Üniversitesi'nin yanı sıra Marmara Üniversitesi ve İstanbul Bilgi Üniversitesi bölümlerinden de öğretim görevlileri ve öğrencileri de dahil olmuşlardır. Tüm kurumlar arasında koordinasyon sağlayan SOYAÇ, disiplinler arası bir çalışma ortamı oluşturmuştur. Pandemi dönemi öncesindeki yüzyüze olarak projenin yürütüldüğü okulda, Mart 2020'de küresel salgın nedeniyle çevrimiçi sürece geçildiğinde de devam edilmiştir.

Proje başında her sınıf öğretmenini desteklemek için disiplinlerarası alt ekipler oluşturulmuş ve her sınıfa kolaylaştırıcı olarak sınıf psikologları görevlendirilmiştir. Bu ekiplerin her birinde psikoloji, sosyal hizmet, hemşirelik, beslenme ve diyetetik, felsefe ve çocuk gelişimi bölümünden öğrenciler bulunmaktadır. Sınıf ekiplerinde kolaylaştırıcı rol üstlenen sınıf psikologları, Maltepe Üniversitesi Beden Psikoterapisi Sertifikalı Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programına devam eden psikologlardan oluşmaktadır. Bu öğrenciler her hafta ilgili bölümün öğretim görevlisiyle buluşarak bilgi akışı sağlamış ve süpervizyon desteği almıştır. Öğretmenle koordineli çalışan bu sınıf ekipleri haftada 1 ya da 2 kez öğretmenle ve öğrenciyle düzenli aktiviteler yapmışlardır. Öğretmenin iyi oluşunu desteklemeyi ve öğrencilerle bağ kurmayı amaçlayan bu etkinlikler çocuk gelişim bölümü ve psikoloji bölümü öğrencileri ve öğretim elemanlarının birlikte oluşturdukları etkinlik havuzundan ya da öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerine göre ekipteki kişilerin sunduğu oyun temelli etkinlik seçenekleri arasından seçilmiştir. Bununla birlikte hemşirelik ve beslenme bölümü başta olmak üzere tüm bölümler çocuklar için çeşitli eğitici sunumlar hazırlanmıştır. Haftada 1 kez ekiple yapılan etkinliklerle birlikte

çocuklarla haftada 1 kez de kendilerini ifade etmeyi ve eleştirel düşünmeyi deneyimledikleri felsefe atölyeleri yapılmıştır. Bununla birlikte üniversite dışından alanında uzman kişilerin katıldığı seminerler ve projeler yürütülmüştür.

Süreç içerisinde akran desteğine ihtiyaç duyduğu düşünülen çocuklar için ekip içerisinden başta psikoloji öğrencileri olmak üzere akran danışmanları atanmış ve çocuklarla düzenli olarak bireysel görüşmeler yaparak psikososyal destek vermişlerdir. Bu görüşmeler terapi niteliğinde olmamakla birlikte terapötik bir etki yaratarak çocuklar için güvenli bağlanma deneyimini yaşayabilecekleri güvenli bir alan oluşturmayı amaçlamaktadır. Çocuklarla yapılan bu görüşmeler için psikoloji öğrencileri her hafta süpervizyon desteği almışlardır ve gerekli durumlarda ilgili bölümlerle koordinasyon sağlayarak çocuğun ihtiyacına hızlıca yanıt verilmesi için çalışılmıştır.

Her sınıf ekibi kendi sınıfındaki çocuklar için hem öğretmenlerden hem de sosyal hizmetler aracılığıyla kurumlardan çocuğa dair bilgi toplamaya çalışmış ve bu bilgiler doğrultusunda çocuk için öğretmenle birlikte çocuğun okul aidiyetini artıracak müdahaleler planlamıştır. Çocuğu okuldan uzaklaştıran sebepler anlaşılmaya çalışılmış ve proje ekiplerinin toplantılarında bu sebeplere çözümler aranmıştır. Faaliyetlere ve okul derslerine katılım göstermeyen veya hiçbir şekilde ulaşılamayan çocuklar için ise resmi kurumlara başvurulmuş ve çocuğun durumunun tespiti talep edilmiştir. Bazı çocukların evinin sosyal hizmetler tarafından ziyaret edilmesi sağlanmış ve çocuğun yaşam şartları anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler için yapılan etkinliklerle birlikte aileler için de sınıf ekipleri kurulmuş ve ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda bilgilendirici sunumlar düzenlenmiştir. Bununla birlikte ailelerin vakıflar, sosyal hizmetler ve sağlık merkezleriyle iletişimi sağlanarak desteklenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalarla, ailelerin okulla ve öğretmenlerle ilişkilenmesi sağlanarak, ailelerle iş birliği yapabilmek ve çocuğun okula devamlılığı için ailelerin verdiği desteği artırmak amaçlanmıştır.

Öğretmenler için her hafta psikososyal destek çalışmaları yürütülmüş ve öğretmenin ekip arkadaşlarıyla birlikteyken kendini ifade edebileceği ve yargılanmadan kabul görebileceği güvenli bir alan yaratılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda kişilerin beden farkındalıklarını artıran ve duygularıyla bağ kurmalarının yolunu açan bilinçli farkındalık tekniklerinin uygulandığı faaliyetler yürütülmüştür. Tüm öğretmenler için organize edilen bu haftalık buluşmalarda sosyal destek ortamı oluşturulmuş ve

öğretmenler için kendilerini mesleki ve kişisel olarak geliştirebilecekleri bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır.

Proje sonucunda yürütülen bu araştırma, projeye katılan okulun öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı psikolog yüksek lisans eğitimi boyunca bu projede sınıf öğretmenleri için kurulmuş sınıf ekiplerinde kolaylaştırıcı rolünü üstlenmiş ve 1,5 sene boyunca gönüllü olarak çalışmıştır.

Araştırmaya katılım için okulda çalışan sınıf öğretmenleri öncelikle sınıf psikologları tarafından araştırma konusunda bilgilendirilmiş ardından araştırmacı tarafından tek tek aranmıştır. Bu görüşme sırasında katılımcılardan bazıları projeye hiç katılım gösteremediğini belirterek ya da uygunluğunun olmadığını ifade ederek araştırmaya katılmamıştır. Araştırmacı telefon görüşmesi sırasında hem kendisini hem de araştırmanın amacını açıklayarak kişileri katılmaları için davet etmiştir. Telefonla yapılan görüşmede öğretmenlere Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin (SOYAÇ) ortaokullarında yürüttüğü travma bilgisine dayalı okul temelli toplum çalışmalarının etkilerinin araştırılacağı açıklanmıştır. Bununla birlikte katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığını ve odak grup görüşme yöntemiyle yapılacak olan çalışmamızın imkanlar dahilinde 90 dakikalık bir görüntülü görüşme şeklinde yürütüleceği ve kayda alınacağı belirtilmiştir. Ayrıca kişilerin kimliklerinin gizli tutulacağı ve alınan kayıtların dönüştürüleceği transkripsiyon belgelerinde, isimlerinin belirtilmeyecek olup çalışmada temsilen "rumuz/takma ad" kullanılacağı hususunda bilgilendirilmiştir. Elde edilen tüm kişisel verileriniz gizli tutulacağı ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilerek bilimsel yayınlar kapsamında kullanılacağı aktarılmıştır.

Veriler, Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'nun onayı (bkz. Ek 1) alındıktan sonra toplanmaya başlanmıştır. Çalışma öncesinde katılımcılara çalışmanın konusuna, görüşmenin nasıl yapılacağına ve diğer hususlara dair (kimlik bilgilerinin gizliliği, çalışmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı ve herhangi bir aşamada ayrılabileceği vb.) bilgileri içeren "Bilgilendirilmiş Onam Formu" iletilmiş (bkz. Ek 2) ve görüşmeden önce onaylanarak araştırmacıya mail yoluyla yönlendirilmesi sağlanmıştır.

Görüşmelerin sürdürülmesi sırasında bazı öğretmenler zaman zaman ev ortamından kaynaklı olarak daha çok çocukları tarafından bölünmüşlerdir. Bununla birlikte zaman zaman çevrimiçi süreçten kaynaklı kontrol edilemeyen teknolojik kesintiler de yaşanmış ve bir öğretmen görüşmeden ayrılmak durumunda kalmıştır.

Asıl araştırmacıyla birlikte yardımcı bir araştırmacının da dahil olduğu görüşme planlandığı gibi 90 dakika civarında sürmüştür. Görüşmeye başlarken öncelikle araştırmacılar kendini tanıtmış ardından sorular eşliğinde katılımcıların demografik bilgileri alınmıştır. Görüşme sırasında, önceden belirlenmiş, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine keşfetme amacı taşıyan yarı yapılandırılmış, yönlendirici olmayan açık uçlu sorular (bkz. Ek 3) görüşme sürecinin gidişatına göre şekillendirilerek ifade edilmiştir ve doğal akış sağlanmaya çalışılmıştır.

Kayıt alınmaya başlamadan önce ve kayıt sonlandırılırken katılımcı öğretmenler bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılımları için yazılı onamlarının yanı sıra sözlü onamları da alınmıştır.

Elde edilen veriler transkripte döngüştürülerek tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemleri ile incelenmiştir.

2.4 Verilerin Analizi: Tematik Analiz ve Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz

Bu araştırmada tematik analiz ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemleri bir arada kullanılarak verinin çok boyutlu ele alınmasını amaçlayan analitik çoğulculuk yaklaşımı benimsenmiştir (Clarke, Willis, Barnes, Caddick, Cromby, McDermott ve Wiltshire, 2015). Veri setindeki benzer öğelerin gruplanabilmesi ve bununla birlikte ifadelerin anlamlarının özel olarak ele alınabiliyor olmasına imkan veren analitik çoğulculuk yaklaşımı, veri setlerinden daha kapsamlı sonuçlar çıkarılabilmesini sağlamaktadır.

Tematik analiz, verilerin içeriğindeki örüntüleri belirlenmesi, analiz edilmesi ve raporlanması için kullanılan bir yöntemdir. Kavramları kategorize etmeye ve veri setini derinlemesine betimleye olanak sağlayan tematik analizde araştırmacının veriyi hangi soruyla ve nasıl bir yaklaşımla okuduğu belirleyici olmaktadır. Bu araştırmada kullanılan

analiz yöntemlerinden biri olan tematik analizde Braun ve Clarke'ın (2006) belirttiği altı aşamalı işlem basamakları takip edilmiştir:

1. Veri hakkında bilgi sahibi olma: Analize başlamadan evvel, araştırma sonucu elde edilen verilerin tekrarlı okumalarla özümsenmeye çalışılır ve ilk fikirler not alınır.
2. İlk kodları oluşturma: Veri setindeki araştırma sorusuyla bağlantılı olduğu düşünülen kısımlar belirlenerek sistematik bir biçimde kodlanır.
3. Temaları araştırma: Oluşturulan kodlar detaylı olarak incelenerek ilişkili olduğu düşünülen temalar altında toplanır.
4. Temaları gözden geçirme: Temaların kodlarla ve veri setinin geneliyle uyumu gözden geçirilir.
5. Temaları tanımlama ve isimlendirme: Temalar, altlarında bulunan kodların özelliklerini temsil edecek şekilde isimlendirilir.
6. Rapor oluşturma: Analiz sonucunda ortaya çıkan temalar literatürle ilişkilendirilerek raporlanır.

Fenomenoloji Edmund Husserl tarafından geliştirilen ve insanların nesneleri ve olayları nasıl algıladıklarına odaklanan iyidografik bir yöntemdir (Pietkiewicz ve Smith, 2014). Yorumlayıcı fenomenolojik analizde insanların temel yaşam deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlaşılmaya çalışılmaktadır. Olguların açıklanması ve betimlenmesine odaklanan fenomenolojik analizde araştırmanın konusu fenomen dikkate alınarak, katılımcıların bu fenomene ilişkin algıları ve bakış açıları üzerine odaklanılmaktadır (Tekindal ve Şerife, 2020). Katılımcıların onların gözünden anlayabilmeyi gerektiren bu analiz yönteminde, katılımcıların söylemlerini anlamlandırabilmek için araştırmacının yakın yorumlayıcı katılımı gerektirmektedir (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Bu araştırmada kullanılan analiz yöntemlerinden diğeri olan yorumlayıcı fenomenolojik analiz yönteminde Pietkiewicz ve Smith'in (2014) belirttiği üç aşamalı işlem basamakları takip edilmiştir:

1. Tekrarlı okuma ve not alma: Veri setine ait kayıtların tekrar dinlenmesi ve transkriptlerin tekrar okunmasıyla birlikte veriler içselleştirilir ve zihne gelen fikirler not alınır.

2. Notları temalara dönüştürme: Notlar soyutlaştırılarak psikolojik kavramlarla ilişkilendirilmeye çalışılır.
3. Temaları İlişkilendirme: Ortaya çıkan temalar arasındaki bağlantılar aranır ve kavramsal benzerliklere göre gruplandırılarak her kümeye açıklayıcı bir adlandırma yapılır.

2.5 Çalışmanın Niteliğinin ve Araştırmacının Deneyimlerinin Değerlendirilmesi: Öz Düşünümsellik

Nitel çalışmalarda araştırmacı veri toplama ve analiz etme aracıdır. Bundan dolayı araştırmacının kendisini araştırma sürecinde nerede konumlandırdığı ve hangi değerleri benimsediği araştırmanın güvenirliği açısından önem kazanmaktadır (Barun ve Clarke, 2006). Araştırmanın tüm yönlerini etkileyen araştırmacının konumunu anlayabilmek için (Creswell ve Poth, 2018) araştırmacının kendisine araştırma konusu hakkındaki bilgi üretim sürecine dair bilinçli olarak atıfta bulunabilmesi gerekmektedir (Roulston, 2010).

Araştırmacı psikolog, Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji yüksek lisans eğitimi kapsamında önce gönüllü olarak ardından da staj programı kapsamında stajyer olarak 1,5 yıl boyunca SOYAÇ bünyesinde yürütülen Okuldayız Üsküdar Projesi'nde çalışmıştır. Araştırmacı, topluma katkı sunabilecek bir yapılanma içinde olmayı amaçlamakla birlikte, sahada olma imkanı sunan ve dezavantajlı gruplarla süpervizyon eşliğinde çalışmanın mümkün olduğu SOYAÇ projesine katılmanın mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlayacağını düşünmüştür.

Son 1 sene proje pandemi dönemine şartları dolayısıyla çevrimiçi yürütülmüştür. Araştırmacı projede öğretmen destek çalışmalarına dahil olmuş ve kurulan sınıf ekiplerinde kolaylaştırıcı rolünü üstlenmiştir.

Farklı disiplinlerden akademisyen ve öğrencilerin olduğu aynı zamanda çeşitli platformlardan da katılımcıların zaman zaman desteklediği projede modelin sunduğu kaynaklarla birlikte grupla çalışma deneyimi elde edilmiştir. Kişilerin birbirini desteklediği ve birlikte hareket ettiği bir grup içinde olma deneyimi hem grup dinamiklerini gözlemleme hem de yaşantılama deneyimi sunmakla birlikte, araştırmacı için de zengin bir sosyal çevre sağlamıştır. Demokratik bir sürecin hakim olduğu ve

kalabalığa rağmen herkesin kendini sistemin önemli bir parçası olduğunu hissettiği bu topluluk kişiler için güvenli bir alan da sağlamıştır. Bu alan içerisine dahil olan araştırmacı özellikle kendi ekibiyle ve sınıfıyla olan çalışmalarda desteklendiğini hissetmiştir. Çocuklarla yapılan ve öğretmenin de dahil olduğu aktiviteler araştırmacının hem çocuklarla ilişki kurma becerilerini geliştirmiş hem de kendi iyi oluşunu destekleyerek proje için motivasyonunun artmasını sağlamıştır.

Yüksek lisans öncesinde bir ortaokulda 1 yıllık süreyle rehber öğretmenlik deneyimi bulunan araştırmacı, okul ortamında çocuklarla yapılan bu çalışmaya katılmayı ve sorunların çözümüne katkıda bulunmayı değerli bulmuştur. Araştırmacının tez için bu konuyu seçmiş olmasında kendi öğretmenlik hayatındaki deneyimleri etkili olmuştur. Okul yaşantısı süresince okul ortamlarını ve öğretmenlerle ilişkilerini bir öğrenci olarak değerlendiren araştırmacı, çalıştığı süre zarfında da aynı koşulları bir öğretmen gözüyle değerlendirme imkanı bulmuştur. Bunun sonucunda da hem öğrenci hem de öğretmen olarak okul ortamlarındaki işlevsiz olan yaklaşımları ve kişilerin iyi oluşunu etkileyen durumları deneyimleyerek öğrenmiştir. Okul ortamlarında öğretmenleri ve arkadaşları tarafından ayrıştırılma eğiliminde olan çocuklarla ilgili gözlemler ve bu çocukların kapsanması yönünde okul idaresinin destekleyici olmayan yaklaşımları öğrenciyi olumsuz yönde etkilemektedir. Bununla beraber yeterince kapsayıcı olmayan bir okul ortamının hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin iyi oluşlarını etkilemektedir.

Araştırmacı okul ortamlarında öğretmenlerin ve idarecilerin birbirinden oldukça ayrışmış bir yapılanma içinde olduğunu ve öğretmenlerin öğrenciyle olan ilişkilerinde resmi görevlerinin ve idarenin yaklaşımın olumsuz etkilerinde kaldıklarını fark etmiştir. İdarenin yaklaşımının hem okul kültürünün oluşmasında etkili olduğu, hem öğretmen mesleki doyumunda belirleyici olduğu hem de öğretmenin öğrenciyle ilişkisini etkilediğini yaşayarak öğrenmiştir.

Hem projenin hem de tez çalışmasının Covid-19 salgını dolayısıyla çevrimiçi platformlar aracılığıyla yürütülmüş olması süreçte araştırmacının zaman zaman zorlanmasına sebep olmuştur. Süreç boyunca yaşanan karantinalar ve yaşanan fiziksel mesafe dolayısıyla aksayan sosyalleşme faaliyetleri araştırmacı psikoloğu psikolojik ve sosyal açıdan olumsuz yönde etkilemiş ve motivasyonunu düşürmüştür.

Yapılan odak grup görüşmesindeki katılımcılar öncesinde birbirlerini tanıdıklarından ve sene boyunca yürütülen faaliyetlerde de birlikte paylaşım yapma deneyimi edindiklerinden dolayı grup içerisinde kendilerini ifade etmek konusunda daha rahat oldukları gözlemlenmiştir. Odak grup görüşmesi öğretmenlerin birbirlerinin fikirlerinden yola çıkarak daha kapsamlı yorumlarda bulunabilmelerinin yolunu açmıştır. Süreç oldukça akıcı ilerlemiş ve araştırmacı birçok sorusunu sormadan yorumlar içerisinde cevabını almıştır. Çok fazla soru olması ve öğretmenlerin eğitim sürecinin yoğunluğundan kaynaklı yorulmuş olmalarından dolayı öğretmenler fikirlerini ifade etmeye devam etmelerine rağmen, görüşme süresinin fazla geldiği yüz ifadelerinden anlaşılmıştır. Asıl araştırmacının bir başka araştırmacı psikolog ile birlikte yürüttüğü odak grup görüşmesinde tüm katılımcılara söz hakkı vermeye ve süreci iyi bir şekilde yönetmeye özen gösterilmiştir.

2.6 Araştırmada Etik Hassasiyet

Sosyal araştırmalarda etik sorunlar gündeme gelebilmektedir. Etiğin en temel tanımı, "zarar vermekten kaçınmaktır". Bunun için araştırma sürecinde katılımcılara olabildiğince şeffaf yaklaşılması ve kişilerin etik değerler ışığında korunuyor olması önemlidir. Araştırmacı, araştırmadaki katılımcıların her birinin kendisine saygı duyulduğu ve güvende hissettiği bir ortam yaratma sorumluluğundadır.

Araştırma için planlanan yöntem Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'na sunulmuş ve araştırma için gerekli olan onaylar alındıktan sonra araştırma süreci başlatılmıştır. Bu süreçte katılımcılar araştırmaya davet edilirken tamamen gönüllülük kapsamında olduğu özellikle belirtilmiş ve kişilerin belirsizlik duygusu yaşamalarının önüne geçebilmek için araştırmaya dair tüm soruları titizlikle cevaplanmıştır. Buna ek olarak, araştırmaya katılan katılımcılara görüşme öncesinde, araştırma detaylarının detaylı olarak açıklandığı yazılı onam formu iletilerek onayları alınmıştır.

Görüşmeye başlanırken kişilerden çalışmaya katılımlarını onayladıklarını sesli bir şekilde de ifade etmeleri istenmiştir. Görüşme sırasında katılımcılardan içten yanıtlar beklendiği de söylenerek, istedikleri sorulara cevap vermekte özgür oldukları ve diledikleri takdirde görüşmeden ayrılabilecekleri belirtilmiş bu şekilde kişilerin gönüllülükleri kapsamında araştırmaya katkı vermelerinin önemli olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda gizlilik ilkesi doğrultusunda, katılımcıların isimleri ve onları deşifre

edecek bilgiler değiştirileceği katılımcılar takma isimlerlerle temsil edileceği aktarılmıştır. Bununla birlikte görüşmeler sırasında alınacak kayıtların yalnızca bilimsel bir araştırma için kullanılacağı ve kişilerin kimliklerinin gizleneceği bilgisine özellikle vurgu yapılarak kişilerin güvenlik hissinin sağlanması ve bu şekilde kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri amaçlanmıştır. Yapılan grup görüşmesi sırasında her katılımcının söz hakkı almasına özen gösterilmiş ve her katılımcı için kapsayıcı ve güvenli bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

Ayrıca araştırmacı kişilerin araştırma sonrasında doğabilecek her türlü soru için araştırmacıyla ya da tez danışmanıyla iletişime geçebileceklerini belirtmiştir.

BÖLÜM 3. BULGULAR

Bu bölümde SOYAÇ tarafından gerçekleştirilen travma bilgisine dayalı eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerle yapılan nitel verilerin analizleri sunulmaktadır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemleriyle analiz edilmesi *sonucunda Soyaç Modeli ile Çalışmanın Anlamlandırılması, Pandemi Döneminde Farklılaşan Öğretmenlik Deneyimi, Öğretmenin Sosyal ve Duygusal İhtiyaçları, Öğretmenin Kaynakları ve Öğretmen Öğrenci İlişkileri a*na temaları ile bu temalara ait alt temalara ulaşılmıştır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Analizler Sonucu Ulaşılan Ana ve Alt Temalar

1.	**Öğretmenin Kaynakları: SOYAÇ Modeli**
1.1.	Disiplinlerarası Sınıf Ekiplerinin Destekleyici Rolü
1.2.	Ekip Olarak Hareket Etmenin Gücü
1.3.	Akran Temelli Terapötik Destek Çalışmaları
1.4.	Tüm Okul Yaklaşımı ve Hak Temelli Çalışmaların Önemi
2.	**Öğretmenin Sosyal ve Duygusal İhtiyaçları:SOYAÇ Modeli**
2.1.	Görülen ve Duyulan Öğretmen
2.2.	Öğretmen Destek Çalışmalarının İyi Oluşa Etkisi
3.	**Covid-19 Döneminde Uzaktan Eğitim Deneyimi ve SOYAÇ Modeli'nin Kolaylaştırıcı Rolü**
3.1.	Pandeminin Zorlayıcı Etkileri
3.2.	Öğretmenlerin Çevrimiçi Eğitime Adaptasyonu
3.3.	Uzaktan Eğitimde Yaşanan Zorlanmalar
3.3.1.	Çevrimiçi Derslere Katılmakta Güçlükler
3.3.2.	Ailelerle İlişkilerde ve İşbirliğinde Güçlük
3.3.3.	Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Koordinasyonu
3.3.4.	Kurumların Sorunlara Karşı İlgisizliği
3.4.	Çevrimiçi Öğretmenlikte Artan Rol ve Sorumluluklar
3.5.	Öğretmen Öğrenci İlişkilerinde Güçlendirici Etken Olarak SOYAÇ Faaliyetleri

3.1 Öğretmenin Kaynakları: SOYAÇ Modeli

Öğretmenlerin iyilik hallerini korumak için sorunlarla baş ederken yararlandıkları yöntemler ve motivasyonlarını artırmak kullandıkları kaynaklarla ilgili ifadeler öğretmenin kaynakları isimli temayı oluşturmuştur. Buna göre öğretmenin kaynaklarının *Disiplinlerarası Sınıf Ekiplerinin Destekleyici Rolü, Ekip Olarak Hareket Etmenin Gücü, Akran Temelli Terapötik Destek Çalışmaları, Tüm Okul Yaklaşımı ve Hak Temelli Çalışmalar* başlıkları altında toplanmıştır.

Öğretmenler SOYAÇ'ın çocuklardan öğretmenlere, üniversite bünyesindeki öğrencilerden akademisyenlere kadar projeye dahil olan herkes için kendilerini geliştirebilecekleri bir fırsat olduğunu gördüğü anlaşılmaktadır. Kişilerin zorlanabilecek olmalarının yanında sorumluluk alma düzeylerinin projeden alabilecekleri faydayı artırabileceği ifade edilmiştir.

> *"Bence SOYAÇ projesi hem ortaokul hem öğretmenlere hem üniversite öğrencilerine hem de üniversite hocalarına çok ciddi bir çalışma alanı sağlayan bir proje. Ve gönüllülük esasına göre, sorumluluk oranına göre herkesin bundan faydalanabildiği geniş çaplı bir proje ama aynı zamanda zor bir proje." (Kadın, M., 30)*

> *"Anlatılmaz yaşanır. Hiç beklemediğim şeyler de yaşadım diyebilirim. Zordu bence, yani SOYAÇ projesini yürütmek kendi adıma zordu ama bir o kadar da güzeldi." (Kadın, Ö., 30)*

Birçok alanda desteklenen öğretmenler kapasitelerini aşan konularda projedeki insan kaynağının oldukça faydalı olduğunu ve disiplinlerarası yaklaşımın herkes için zengin bir ortam sağladığını ifade etmektedir.

> *"Bu disiplinlerarası sistem yaklaşımıyla yürütülen çalışmalar hem öğrenciler hem de biz öğretmenler için çok zengin bir kaynak." (Kadın, C., 36)*

> *"Sınırsız bir alan ve sınırsız insan kaynağı. Yani çok fazla kaynak sağladı öğrencilere ve bize de aslında ve çok fazla alan açtı." (Kadın, G., 33)*

> *"Bütüncül bir bakış açısıyla okula destek olan proje diyebilirim en geniş kapsamıyla. Yani çocuğu öğretmeni, personeli ve aynı zamanda üniversite öğrencilerini de besleyen bir bakış açısıyla, soruna bir çözüm bulmaya çalışan bir proje." (Kadın, D., 30)*

Projenin, bütüncül bir yaklaşım benimsediği ve herkes için kapsayıcı olmaya çalışarak sorunlara çözüm üretme arayışında olduğu ifade edilmektedir.

3.1.1 Disiplinlerarası Sınıf Ekiplerinin Destekleyici Rolü

Öğretmenler için kendilerinin yetemediklerini düşündükleri konularda destek alabilecekleri bir iletişim kanalına sahip olabilmesi (psikoloji, hemşirelik, sosyal hizmet, beslenme ve diyetetik vb.) öğretmenin sosyal destek algısını güçlendirmektedir. Öğretmen, bağ kurabildikleri ekipleriyle birlikte yaşadıkları stresli durumlarla başa çıkmakta daha başarılı olabildiklerini ifade etmektedir.

> *"... bir çok yükü benim sırtımdan aldılar bile diyebilirim yani tabi ben de muhakkak çalıştığım yerler var da çok sağ olsun bana çok yardımcı oldular yani karşılıklı bir şekilde. Benim sınıf ekibimle ilişkim güzeldi daha doğrusu onu söyleyeyim yani ben bağ kurabildim onlarla şu anda da güzel bir diyaloğumuz var hala."* (Erkek, E., 49)

Aynı katılımcı sınıf ekiplerinin öğrenciyle de yakın bir ilişki kurabildiğini gözlemlediğini ifade etmektedir.

> *"Öğrencilere yakın olma bakımından bu sınıf ekipleri çok başarılı oldu."* (Erkek, E., 49)

Disiplinlerarası yaklaşımlar öğretmenler için öğrencileriyle daha fazla alanda temas edebilmelerinin yolunu açmakla birlikte kişilere zengin bir kaynak sağlamaktadır. Öğretmen disiplinlerarası bir ekiple çalışıyor olmanın kendisini desteklediğini ifade etmektedir. Öğrenciye dair diğer disiplinlerden kişilerle yapılan düzenli toplantıların öğretmen için fayda sağladığı ifade edilmektedir.

> *"Bir ekibin olması beni iyi hissettirdi ya öğrencilerimizin bazen bizim çok donanımımız olmadığı için o konuda ya da çok o alanda eğitim almadığımız için yaklaşamadığımız bazı noktalarda problem oluyordu. Mesela işte bir öğrencimizin özel eğitim ihtiyacından bahsetmiyorum ama işte psikolojik destek alması gerektiğini hissediyoruz ama tam da ne olduğunu tanımlayamıyoruz diyelim bu konuda tabi ki biz sınıf ekibiyle her hafta öğrencilerin durumunu tartışmak çok benim için en güzel noktalarından biriydi. Sonrasındaki psikolog sınıf psikoloğumun ve psikoloji okuyan etkinlikteki üyelerin de bu konuda çok hem kendilerini yetiştirmiş olmaları hem istekli olmaları etkiliyordu mutlaka ben o anlamda onu söyleyebilirim. Bir de ben böyle öğrenci davranışlarını da, çocuklarda nasıl değişim var, nasıl hissediyorlardı, söz almak söz almamak nasıl hissettirdi onlara ya da birini göremedim mi gördüm mü ya bu değişimleri mesela onlara danışmak dışarıdan bir göz olarak psikolog olarak ya da bir sosyal çalışmacı olarak onlardan bunun dönüşünü almak güzeldi." (Kadın, D., 30)*

Öğretmen, dışarıdaki yetkin bir gözün varlığında öğrenciye dair farkındalıklarının arttığını ve destekleniyor olmanın iyi oluşlarına katkı sağladığını belirtmektedir. Birlikte çalışılan disiplinlerarası bir ekip öğretmenin hakim olamadığı konularda ihtiyaç duyabileceği desteği sağlayarak öğretmenin yetkinliğini artırabilir. Öğretmenlerin sürekli olarak öğrencileriyle ilişki içerisinde oldukları için zaman zaman öğrencilerine karşı farkındalıklarını kaybetme riski bulunmaktadır. Ekiple birlikte hareket eden öğretmen için dışarıdan bakan bir gözün öğrencinin ihtiyaçlarını tespit etmek açısından fayda sağladığına değinilmektedir. Yetkinliğine inandıkları ve kendilerini desteklemek için istekli olduklarını gördükleri diğer kişilerle birlikte olmanın iyi hissettirdiği belirtilmektedir. Özellikle psikoloji bölümündeki kişilerin dönütlerinin öğretmen için öğrencilerle kurduğu ilişkiyi değerlendirmede bir araç olarak kullanabildiği anlaşılmaktadır. Aynı öğretmen sınıf ekiplerindeki kişisel farklılığın uygulamada da fark edildiğini ve bazı öğrencilerin yetersiz olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

> *"Mizaç çok normal bir şey bazıları çok daha öne çıkabiliyor etkinlik yaparken, bulurken. Yaratıcılık çok başka bir değişken ama yani kişisel tercihe bırakılmamalı bu bence. En azından askeri düzeyde herkes her sınıf o etkinlikten yararlanıyor olabilmeli diye düşünüyorum bazı arkadaşlar ya da bazı sınıflar bu konuda biraz daha yetersiz kaldı." (Kadın, D., 30)*

Bir başka öğretmenin ise kişisel farklılıkların uygulamada insiyatif durumuna yol açtığı ve daha kurallı uygulamaların yapılmasının gerekli olduğunu düşündüğü keşfedilmiştir. Öğretmenlerin ekiple hareket ederken daha çok kontrol edebildiklerini hissettikleri bir çevrenin oluşturulmasına ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

> *"Bence daha planlı hareket edilmeli, çok akışına bırakılıyor hani belli genel çerçevde plan çiziliyor ve çoğunlukla işleyiş akışına bırakılıyor, oradaki kişinin inisiyatifine sorumluluğuna gönüllülüğüne bırakılıyor." (Kadın, M., 30)*

3.1.2 Ekip Olarak Hareket Etmenin Gücü

Öğretmenler, kendileriyle aynı derdi paylaştıklarını hissettikleri kişilerle çalışmanın ve ekip ruhuyla hareket ediyor olmanın onları çocuklara ulaşmak konusunda motive edici bir kaynak olduğunu ve kendi yüklerini paylaşabilmiş olmanın onlara iyi geldiğini ifade etmektedir.

> *"Benim ekibim iyiydi yani iletişim açısından iyiydik gayet beni de iyi hissettirdi. Aynı derdi paylaşıyor olmak hani öğrencilere ulaşmaya çabalamak onları yakalamaya çabalamak beni iyi hissettirdi… Zorlukları yani vardı illa ki ama ben*

ekipler olduğu için en azından kendimi daha şey hissettim yani en azından bir sıkıntı olduğu zaman paylaşabileceğim, destek alabileceğim insanların olması güzeldi bence." (Kadın, Z., 33)

Öğretmen devamlılığı olan öğrenci sayısının, öğrencilerle ilişki kurma şeklini etkilediğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğrenci devamsızlığının fazla olduğu durumda, gelen öğrencilerle kurulacak ilişkideki dengeyi sağlayabilmek için öğretmen, ders dışında da birlikte çalıştığı ekiple birlikte hareket etmenin işlevsel olduğunu belirtmektedir.

"Üniversiteyle resmen böyle aile gibi olduk, insan tanıdık. Benim tabi ki de bundan sonra da mesleğe bakış açımı değiştirecek bu kadar büyük bir ekiple çalışmak, takım ruhumun çok daha güçlü olması artık."(Kadın, D., 30)

Öğretmen kendi öğretmenlik rolünü daha çok akademik ağırlıklı açıklamakla birlikte, proje doğrultusunda tüm okulun ortak hareket ediyor olmasının uyum davranışına sebep olduğunu belirtmektedir.

"Mesela 3-4 kişi katıldığında bir etkinliğe veya derse ben onları çok konuşturmuş oluyorum. Çok soruyla muhattap olmuş oluyorlar ve bu da zaten katılan öğrenciyi böyle bir süre sonra sürekli soru soran ve cevaplaması gereken bir öğrenci moduna sokuyor ve etkinliklerde de sürekli söz 2-3 dakikaya bir aynı kişilere gelmiş oluyor ve yani derste de bu şekilde… ekipteki arkadaşlar da olduğu için onlar da biraz daha katılıyordu, onlar da söz alıyorlardı. Oradaki onların konuşması da bence önemliydi oranın gelişmesi için. O yüzden sayıyla ilgili belki hani yine daha çeşitlilik, eğer biz öğrencileri getiremiyorsak hani oraya yine ekibin kalabalık olması daha yani bir artı olabilir. (Kadın, Z., 33)

Sosyal destek SOYAÇ çalışmalarında tüm üyeler için oluşturulmaya çalışılmaktadır. Kişiler arası iyi ilişkilerin öğretmenlerin projeye bağlılıklarını artırdığı görülmektedir. Öğretmenler ekipleriyle kurduğu bağların aynı zamanda onlarda bir sorumluluk duygusu yarattığını ve tüm zorluklara ve olumsuzluklara rağmen ekibinden güç alarak öğrenciye ulaşmak için çabaladığını aktarmaktadır. Kendini desteklendiği bir çevrede ve güven dolu ilişkiler içerisinde hisseden kişi sosyal bağlarından güç almaktadır.

"Tek başına olduğum zaman daha çok ne ile ilgileniyorum işte eğitim. Okuldaki davranışlarıyla ilgileniyorum, matematik başarılarıyla ilgileniyorum ama bu sefer bir de ekip olarak burada bir sorumluluk alıyoruz." (Kadın, D., 30)

Öğretmen, süreç içerisinde zorlanmış olmasıyla birlikte süreci deneyimlemekten keyif aldığını ve öğrencilerine ulaşmak için verdiği emeğin sonucunda öğrenciler için fayda sağlamış olmanın kendisini iyi hissettirdiği anlaşılmaktadır.

"Okulun ve öğrencilerin genel profiliyle ilgili edindiğim bir takım problemler vardı şöyle düşünüyorum kendi adıma SOYAÇ olmasaydı onlara ulaşmak için bu kadar uğraşır mıydım noktası benim için bir soru işareti. Herhalde bu kadar uğraşmazdım çünkü sınıf ekipleriyle birlikte işte öğrencilere ulaşmak isteyen ekibimdeki arkadaşlar var e öğrenciler bir tarafta ve onların o yani birbirleriyle iletişime geçebilmeleri için kilit nokta bendim onları birbirine ulaştırmaya çalışan yani ulaştırması gereken kişi bendim. Bunun sorumluluğuyla belki biraz daha öğrencilerle iletişim kurmaya çalıştım, çocuklara ulaşmaya çalıştım. Defalarca denedim. Normalde şöyle olabilirdi diye düşünüyorum SOYAÇ olmasaydı çocukları arardım derse çağırırdım, derse muhtemelen ilk zamanlarda gelmeyeceklerdi, gelmezlerdi ben de derdim ki zaten bunlar böyleler, demek ki böyle oluyor deyip bırakabilirdim büyük ihtimalle. Ama işte aradaki bağı kurmak açısından biraz daha üstümde sorumluluk hissettiğim için çabaladım. Tabi ki hepsine ulaşamadık yine ulaşabildiğimiz öğrenciler sınırlıydı ama biraz daha çekebildiğimizi düşünüyorum. Çünkü derslere gelmemeye devam eden öğrenciler yine etkinliklere geldiler ya da işte etkinliklere bazen gelme noktasında sıkıntı yaşasalar da akran danışmanlarıyla mutlaka görüşmek istediler en azından öğrencilere o noktada bir şeyler kattığımı düşünüyorum." (Kadın, Ö., 30)

3.1.3 Akran Temelli Terapötik Destek Çalışmaları

Proje boyunca dezavantajlı öğrencilere hem grup içerisinde hem de bireysel görüşmelerle psikososyal destek çalışmaları yapılmıştır. Öğretmenler, ekipteki öğrencilerin çocuklarla birebir ilişki kurmalarının, özellikle pandemi döneminde öğrencinin iyi oluşuna katkı sağladığını düşündükleri keşfedilmiştir. Yapılan akran çalışmalarında her zaman koordineli olarak çalışılan öğretmen için bu çalışmalar öğrencileriyle ilişkilerinde bir kaynak oluşturduğu anlaşılmaktadır. Koordinasyon içinde çalışan ekipteki bilgi paylaşımları sayesinde öğretmenin çocuğa ve ailelere dair daha fazla bilgi edinebilmesini ve öğrencileriyle bağ kurabilmesini desteklediği anlaşılmaktadır.

"Her birinin danışmanının olması güzeldi yani evet tüm arkadaşlarla maalesef öğrenciler iletişim kuramadılar. Çünkü çocuklar telefonlarını açmıyorlardı, konuşmak istemiyorlardı, ulaşamıyorlardı. Ama en azından buna istekli olanlar bu pandemide her hafta kendilerini arayan bir büyükleri oldu abileri ablaları oldu onlarla ilgilenen daha fazla ilgilenilmesi istenilenler için işte psikoloji bölümünden mesela hemen yine danışmanları ayarlandı hatta velilerimize ayarlananlar oldu. Bütün bu süreçte işte bütün ilişkiler de biraz iletişim kaynaklarını mı diyeyim kanallarını çok arttırdı bizim açımızdan. Biz de sınıf öğretmeni olduğumuz için bunların her birine böyle hakim olmaya haberdar olmaya, arkadaş koordinasyonu sağlamaya hep çalıştık, çok çeşitli kanallarda bir iletişim ağı oldu sanki." (Kadın, G., 33)

"Arıyorlardı konuşuyorlardı çoğu kez raporla tutuluyor, şu öğrencilere şu olmuş, annesi girip olmuş, babası işte şöyle olmuş, halasında kalıyormuş hani öğrenciyle ilgili sürekli böyle bilgiler geliyor. Kendi açımdan öğretmen olarak soyacın böyle bir artısı oldu, benim öğrencilerimi daha yakından tanımama onları bazı imkanlara yönlendirmeme vesile oldu." (Kadın, Z., 33)

Yapılan çalışmaların öğrenciyi daha yakından tanıma ve öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik müdahalelerde bulunma imkanı sunduğu ifade edilmektedir.

"Özellikle SOYAÇ'ın bu yıl için yani bu pandemi dönemi için olmuş olması kesinlikle okulumuz ve öğrencimiz adına büyük bir şans oldu. Yani çocuklar sosyalleşememenin vermiş olduğu sıkıntılarla daha büyük sıkıntılar yaşayacaklardı. Belki farklı psikolojik bunalımlara girebilirlerdi ama SOYAÇ sayesinde SOYAÇ'taki bu abi ve ablalar sayesinde tabiri caizse hayata tutunmuş oldular öğrencilerimiz diye düşünüyorum." (Erkek, E., 49)

"O abi o abla öğrenci arıyor her hafta arıyor her hafta arıyor tabi 1 arama yani bu akşam etkinliğimiz var gelir misin şeklinde kısa sürmüyor. Yani bazen 10 dk bazen 20 dk sürüyor sohbetin durumuna göre, ihtiyaç durumuna göre ve bu ne yapıyor zamanla bir yakınlık getiriyor bazen de duygusal bir yakınlık getiriyor… dolayısıyla sınıf ekipleri gerçekten öğrencilere çok güzel ulaştılar bu pandemi döneminde öğrencilerin başına gelebilecek en güzel şey bu sınıf ekipleri olmuş oldu, bu etkinlikleri olmuş oldu." (Erkek, E., 49)

Yapılan akran çalışmalarının öğretmen için çok farklı iletişim kanallarının yolunu açtığı ve öğrenciye ulaşmak konusunda diğerlerinin de onlarla beraber çalıştığını ifade etmektedirler. Öğretmenler bu çalışmaların öğrencileri sosyal açıdan desteklediği ve pandemi döneminde öğrencinin yaşadığı stresle başa çıkabilmesine yardımcı olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler ve veliler için sağlanan psikolojik desteğin çocuğun okul dışındaki iyi oluşunu desteklediği ifade edilmektedir.

"SOYAÇ projesi öğrenciyi eğlendiren, öğrenciyi hayal kurduran, öğrenciye farklı konularda düşünme yani beyin jimnastiği yaptırma yolunda mesafe kaydettiren ve bu beden odaklı dediğimiz o farkındalık etkinliğiyle… farklı deneyimler yaşattıran güzel bir etkinlik. Ama özellikle o akran danışmanlığı, arkadaşların öğrenciyle birebir dostluk ver arkadaşlık kurmuş olması o da öğrenciler için çok büyük bir şans." (Erkek, E., 49)

Özellikle akran danışmanlığının etkisinin çok fazla olduğu düşünülmekle birlikte çocuklarla yapılan çalışmaların çocukların fiziksel zihinsel ve psikolojik iyi oluşlarına katkı sağladığı ifade edilmektedir. Yapılan beden odaklı faaliyetlerin çocukların beden farkındalıklarını artırdığı belirtilmektedir.

"Ben akran danışmanlığını çok kıymetli buluyorum çok müthiş bir şeydi bence ve ben bu yapıldıktan sonra bu projeden sonra hep şunu düşünmeye başladım hani keşke her çocuğun gerçekten bir akran danışmanı olsa. Buna ihtiyaçları var." (Kadın, Ö., 30)

Öğretmenlerin, öğrencilerine sağlanan akran çalışmalarının fayda sağlamış olduğunu görmesiyle birlikte öğrencinin ihtiyaçlarına dair yeni bir bakış açısı kazandığı anlaşılmaktadır.

3.1.4 Tüm Okul Yaklaşımı ve Hak Temelli Çalışmaların Önemi

Pandemi ile birlikte toplumdaki fırsat eşitsizlikleri daha da derinleşmiş ve özellikle eğitim alanında yaşanan bu eşitsizlikler daha fazla hissedilmeye başlanmıştır. Bu fırsat eşitsizlikleri karşısında SOYAÇ, eşitlik ve sosyal adalet ilkesini temel alarak tüm okul yaklaşımıyla hareket etmiş ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda mevcut sistemlerden fayda sağlayabilmesi için çalışmalar yürütmüştür. SOYAÇ bünyesindeki gönüllü katılımcıların uzmanlık alanları doğrultusunda öğrenciler, aileleri ve öğretmenler için sağlanan desteğin yanı sıra gerekli durumlarda ilgili kurumların harekete geçmesi için de çaba harcamıştır.

"Bir öğretmen olarak 8 tane kolun olduğunu hayal et, hani 2 kolumuz var ama bunun birden 8 kola çıktığını hayal et derdim sanırım. Hani o kollardan her biri de SOYAÇ'ın destek verdiği alanlar." (Kadın, B., 33)

"Öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini destekleyen bir proje… gerçekten hem öğrencilerin hem öğretmenlerin hatta belki okul kültürünün gelişmesini sağlayan bir proje." (Kadın, Z., 33)

Projenin öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini desteklerken aynı zamanda öğretmenlerin gelişimine de katkı sağlayarak tüm okul kültürüne etki ettiği ifade edilmektedir.

"Çocukların bu sosyo-ekonomik durumlarını göz önünde bulundurduğumuzda her birisinin ihtiyaçları doğrultusunda psikolojik destek veya sağlık hizmeti alabilmesini çok kıymetli buluyorum." (Kadın, C., 36)

Fırsat eşitsizlikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin çoğu yapılan çalışmaların öğrenciler için bu durumun etkilerini azaltmak konusunda etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

"Fırsat eşitsizliğini giderme anlamında çocuklara çok güzel bir kaynak sağladı SOYAÇ ve hep ben bunu söylüyorum SOYAÇ olmasaydı bizim çocuklarımız

çocuklarla felsefe çalışmalarına katılamayacaktı… hayatlarında hiçbir zaman öyle bir dünyadan haberleri olmayabilirdi." (Kadın, D., 30)

Tüm okul yaklaşımıyla hareket eden projenin tüm öğrencilere sosyal adalet duygusuyla yaklaşılması ve fırsat eşitsizliğinin sebep olduğu etkileri ortadan kaldırmak öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan çalışmaların öğretmenler tarafından değerli bulunduğu anlaşılmaktadır.

3.2 Öğretmenin Sosyal ve Duygusal İhtiyaçları: SOYAÇ Modeli

Öğretmenlerin SOYAÇ faaliyetlerinin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına katkısına yönelik ifadeleri *Görülen ve Duyulan Öğretmen* ve *Öğretmen Destek Çalışmalarının İyi Oluşa Etkisi* ve başlıkları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde SOYAÇ Modeli ile çalışmanın kendilerini desteklediğini ve güçlendirdirdiğini ifade etmektedirler.

3.2.1 Görülen ve Duyulan Öğretmen

Öğretmenler çevrimiçi eğitim süreci boyunca projedeki bireylerin kendilerini önemsediklerini ve onları dinlemeye gönüllü olduklarını gördüklerini aktarmaktadır. Öğretmenler bir sorunu olduğu zaman kendilerini dinleyecek ve anlamaya çalışacak birinin varlığını hissetmenin kendilerini iyi hissettirdiğini ve bu durumun sorunlara cevap alabiliyor olmalarından daha önemli olduğunu ifade etmektedir.

"Bence bu projenin en güçlü yanı muhattap alması. Yani biz öğretmenler olarak ne kadar sorun yaşarsak yaşayalım ne kadar güzel veya olumsuz olumlu şeyler yaşarsak yaşayalım SOYAÇla ilgili herhangi birine, SOYAÇtan birine bir şey söylediğimiz zaman bizi ciddiye aldılar yani bizi muhattap aldılar. Belki sorularımıza cevap bulamadık belki tatmin olmadık veya oldu veya çok güzel cevaplar aldık hani onu bir kenara bırakıyorum ama onun dışında biz sizlerden birine yani SOYAÇtan birine bişey söylediğimiz zaman evet o kesinlikle bizi dinliyordu, anlamaya çalışıyordu ve iletmesi gerek yerlere o konuyu soruyu veya pozitif bir şeyi artık her neyse onu iletiyordu. Ben SOYAÇın en çok bu yönünü seviyorum ve en güçlü yanı da bu bence." (Kadın, M., 30)

"En güçlü yanında kesinlikle görülmek ve duyulmaktı gerçekten bu inanılmaz bir şekilde sağlandı." (Kadın, G., 33)

"Çok fazla sayıda insanın bir arada olduğu proje olmasına rağmen her an duyulabildiğimizi bilmek çok önemli. Yani belki hani gerçekten aracıyla ulaşmak gibi değil, yani bir sorunun cevabını 1 hafta sonra almak gibi değil. Kesinlikle bir sorun var, onu o an çözmek için birilerinin seni dinliyor olması çok önemli bir

şey. Bu projede de çok önemli bir şey, o yüzden şimdiye kadar bütün önerilerimiz dikkate alındı." (Kadın, D., 30)

Kendisini dinleyen diğerinin varlığıyla beraber kapsanan öğretmenler, görülüyor ve duyuluyor olmanın kendilerinin iyi oluşlarına katkı sağladığını ifade etmektedir. Fikirleri ve önerileri dikkate alınan öğretmenler, kendilerini ifade edebilmeleri ve projeye katkı sağlayabilmeleri için desteklenmiştir. Sürece katkı sağlamak projenin içselleştirilmesini ve kişilerin aidiyetlerinin artmasını sağlamaktadır.

3.2.2 Öğretmen Destek Çalışmalarının İyi Oluşa Etkisi

Öğretmenler proje kapsamında her hafta psikososyal destek çalışmaları için bir araya gelmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu çevrimiçi sürecin kendi öz bakımlarına vakit ayırabilmeleri için daha iyi bir fırsat sunduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin belirli zaman dilimleri içerisinde hem diğerleriyle paylaşım yapabildikleri hem de bilinçli farkındalıkla kendilerine odaklanabildikleri etkinliklerin iyi oluşlarını desteklediği anlaşılmaktadır.

"Bu sene hem ev ortamında olmak hem o haftanın 1 saatini kendimize ayırmak bir şekilde bazı şeylerden uzaklaşmak çok keyifliydi… bambaşka yerlere dokunduğunu düşünüyorum. Tabi ki öğretmenlik anlamında yüz yüze geldiğimizde çok daha farklı şeyler uygulayacağımızı düşünüyorum çocuklarla ama bu süreçte de… biz iyiysek çocuklar da iyi ve hani biz o saatlerde kendimizi iyi hissediyoruz. Gerçekten çok keyifli olduğunu düşünüyorum. Bize çok şey kattığını düşünüyorum."(Kadın, B., 33)

Öğretmen, okul ortamındaki iş arkadaşlarıyla kurdukları güçlü ilişkilerin, okulda yapılan diğer tüm çalışmalarda da öğrencilere olumlu olarak yansıyacağını ifade etmektedir.

"Projenin en keyifli en harika zamanlarıydı bizim için ki ben de bu programa yani yüzyüzeyken çok katılamıyordum maalesef online olması benim için çok avantajdı bu anlamda. Harika geçiyordu zaman, çok iyi hissettiriyordu… kendimi iyi hissettiğim için, benim ufkumu açtığı için ben de tabi ki çocuklara bunu ben iyi olduğum için çocuklarla iletişimim daha iyi oluyordu öyle söyleyeyim. Ben kendimi iyi hissettiğim için o buluşmalardan sonra derslerimde kendimi çok daha iyi hissediyordum… çocuklarla iletişimimde gerçekten faydalanıyordum oradan öğrendiğim tekniklerle ve çok keyifli yani çok da güzel bağ kurduk böyle, yakın arkadaş gibi olduk. Çok keyifliydi çok harikaydı benim için projenin en keyifli alanlarıydı." (Kadın, G., 33)

Öğretmenler genel olarak kendilerini iyi hissettiklerinde öğrenciyle daha iyi bir ilişki kurabildiğini ve kendi iyi oluşunu destekleyen uygulamaları öğrencilere fayda sağlamak için de kullanabildiğini ifade etmektedir. Öğretmenin kendi deneyimlediği kapsanma hissini öğrencilerine de yansıtabilmesinin mümkün olduğu anlaşılmaktadır.

> *"Okulda biz iş arkadaşıyız ama bir şekilde orada tabi ki normal zamanda da görüştüğümüz arkadaşlarımızla birlikte oradaydık ama orada iş arkadaşlığının biraz daha ötesine geçmeye başladık birbirimiz hakkında daha fazla fikir sahibi olmaya başladık bu da başka bir yakınlık getirdi açıkçası." (Kadın, B., 33)*

> *"…onlarla duygudaşlık ediyorum gerçekten. Ben de yani projenin yoğunluğunu, stresini, zorluğunu böyle kenara bıraktığımız, pamuk gibi olduğumuz buluşmalardı bence." (Kadın, D., 30)*

Öğretmenlerin birlikte vakit geçirebildikleri ve paylaşım yapabildikleri etkinliklerin, meslektaşlarıyla ilişkilerini geliştirdiğini ve bağ kurmalarını desteklediği anlaşılmaktadır. Duygudaşlık olarak ifade edilen, kişilerin duygusun anlaşıldığı ve paylaşıldığı durumlarda kişiler arası bağlar güçlenmektedir.

3.3 Covid-19 Döneminde Uzaktan Eğitim Deneyimi ve SOYAÇ Modeli'nin Kolaylaştırıcı Rolü

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda *Pandeminin Zorlayıcı Etkileri, Öğretmenlerin Çevrimiçi Eğitime Adaptasyonu, Uzaktan Eğitimde Yaşanan Zorlanmalar, Çevrimiçi Öğretmenlikte Artan Rol ve Sorumluluklar* ve *Öğretmen Öğrenci İlişkilerinde Güçlendirici Etken Olarak Soyaç Faaliyetleri* alt temalarına ulaşılmıştır.

3.3.1 Pandeminin Zorlayıcı Etkileri

Öğretmenler dünya çapında önemli bir tehdit oluşturan COVID-19 pandemisini bir savaş metaforuyla açıklanmaktadırlar. Öğretmenlerin hem kendilerini hem de sevdiklerini korumak için yoğun çaba gösterdikleri bu dönemde potansiyel tehlikelere karşı sinir sistemlerinin sürekli olarak tetikte olduğu anlaşılmaktadır.

> *"İlk süreç başladığında sanki e bütün dünya bir savaşa girmişiz gibi hissediyordum yani böyle her an her yerden bir tehlike gelecek ve işte ben de kendimi ve çocuğumu korumalıyım diye çok tedirgindim." (Kadın, G., 33)*

Öğretmenler, pandemi döneminin bilinmezliklerinin kendilerinde korku ve kaygı duygularını yoğunlaştırdığını ve genel bir huzursuzluk haline sebep olduğunu ifade

etmektedirler. Öğretmenlerin etkileri hala devam eden pandeminin sebep olduğu duyguları anlamlandırmakta zorlandıkları görülmektedir.

> *"İçimde sürekli bilmediğim bir huzursuzluk var. Yani tam olarak şundan kaygılanıyorum covid bulaştı gibi öyle bir takıntım veya aktif olarak yaşadığım bir kaygım olmadı ama tabi ki içten içe sürekli böyle bir huzursuzluk yani ne yapacağımı bilememe sürekli bu hal içindeydim çok da açıklayabileceğim bir hal değil… hem evde olmanın bir rahatlığı var hem evde olmak iyi değil hem sosyalleşmek istiyorum hem çocuğumun yani ağaçları görmesini insanları görmesini istiyorum ama aynı zamanda çıkamam öyle bir şansım yok imkanım yok bütün bunları çok da şuan henüz üstünden geçmediği için çok da açıklayabileceğim tanımlayabileceğim şeyler değil ama güven duygusuyla kaygı arasında çok gidip geldim." (Kadın, M., 30)*

Özellikle anne baba olan öğretmenler çocuklarının dış dünyayla etkileşimlerinin kesilmesi ve diğerleriyle ilişkilenebilecekleri alanların olmamasından kaynaklı olarak sorun yaşadıklarını ifade etmektedir.

> *"… Akraba gelmesi bitti, komşu gezmesi bitti, misafir gidilmesi bitti, okula gitme filan bitti. Hani dedim ya çocuklar evde hapis, insanlar evde hapis. Dışarıya çıkmak istiyorlar çıkamıyorlar, o sosyalleşmeyi yaşayamıyorlar… Ben o kadar etkilendim ki, postacı gelecek maske dağıtacak sözünü 1. sınıfa giden çocuk, evimize bir insan girecek şeklinde aktarmıştı. Böyle bir durum da yaşadık maalesef." (Erkek, E., 49)*

Öğretmen, virüsten korunmak için evlere kapatılmış ve dışarı çıkamıyor olmayı hapsedilmek olarak algıladığını ifade etmektedir. Öğretmenler sosyal mesafe kuralları ve ev karantinası kapsamında aile fertlerinin yaşadığı olaylardan da etkilenmektedir. Süreç içerisindeki sosyal mesafe kurallarıyla birlikte kişilerin sosyal ilişki kurma biçimlerinde alışılan düzenin değişmesi kişilerin sosyalleşmelerini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir.

3.3.2 Öğretmenlerin Çevrimiçi Eğitime Adaptasyonu

Öğretmenler pandemi koşullarında, evden dersler yapıyor olmanın hem kendilerinin hem de öğrencilerin fiziksel sağlıkları açısından oldukça güven verici olduğunu belirtmektedirler.

> *"Çalışma şartları açısında ben o kadar da zorlanmadım onu söyleyebilirim. Sonuçta evdeydik, güvenli bir ortamdaydık ve evden online dersler yaptık." (Kadın, M., 30)*

"Evde olmak çok güven vericiydi." (Kadın, G., 33)

"İlk başta zaten önce insan kendini düşünüyor yani sağlık en temel bizim yani olmazsa olmaz ihtiyacımız sağlık. Onu düşündüğü için başta çocuklar nasıllar iyiler mi herkes evinde ve herkes sağlıklı olmanın derdinde ilk başta." (Kadın, D., 30)

Çevrimiçi sürecin öğretmenlerin özellikle ilk kez tanışacakları kişilerle olan iletişimlerinde zorlanmaya sebep olabildiği ifade edilmektedir.

"Öğrencileri önce yüz yüzede tanımadığım için onları uzaktan tanımak zordu, ekipteki arkadaşları da yine yüzyüze tanımadığım için onları da uzaktan tanımış olmak zordu." (Kadın, Z., 33)

"Ben çevrimiçi süreçte dahil olmuş oldum, ben de 5. sınıfların öğretmeniydim. Hem okula ben yeni geldim hem onlar yeni geldiler yani birbirimizi tanımakta çok zorlandık birbirimize ulaşma konusunda çok zorlandık." (Kadın, Ö., 30)

Diğer yandan zaman tasarrufu sağlayan çevrimiçi iletişimde, kişilerin birbirleriyle daha rahat görüşebilmelerinin yolunun açıldığı ve bu şekilde uzaktan da olsa bağ kurulabildiğinin görüldüğü ifade edilmektedir.

"Sınıf ekipleri kuruldu ya bu sene yani o ekiplerdeki mesela geçen senede aslında her sınıfın psikoloğu vardı ama biz belki birkaç kez telefonla görüşebilmiştik hiç aynı ortama gelmemiştik mesela ya da bir sınıf ekibi olarak hiç bir tane bile toplantı yapmamıştık hepimizin olduğu ama online süreçte güzel bir bağ kurabildik uzaktan bu bağın kurulabildiğini görmek de güzeldi bence yani zaman konusunda bize çok da bir avantaj sağladığı bir gerçek uzaktan bu işi projeyi yürütmenin." (Kadın, D., 30)

Öğretmenler uzaktan eğitim faaliyetlerini değerlendirirken genel olarak öğrencilere yaptıkları akademik bilgi aktarımlarını kast ederek yanıtlar verdiği keşfedilmiştir. Eğitimde teknolojiyle birlikte uzaktan eğitime yapılan hızlı geçişte duruma uyum sağlamakta zorlandıklarını aktaran öğretmenler olduğu gibi bu sürecin beklendik olduğunu ve kolay adapte olabildiklerini belirten öğretmenler de bulunmaktadır.

"Hepimiz için öyledir eminim de ya zorlu bir süreçti özellikle eğitim öğretim anlamında geçekten çok zorlandığım bir sene oldu benim, hiç alışık olmadığımız hiç bilmediğimiz bir sisteme geçiş yaptık ve oldukça zorlandığımı söyleyebilirim kendi adıma." (Kadın, Ö., 30)

"Evet, farklı bir sistem ama benim adapte olmam çok zor olmadı bu bilgisayar üzerinden internet üzerinden ders yapmaya. (Kadın, M., 30)

"Şüphesiz hepimiz için yani çok bambaşka bir deneyimdi ama mesleki anlamda çok böyle başka şeyler öğrenmeme de benim alan açtı gibi aslında bu süreç. Yani işte eğitim teknolojileri anlamında mesela çok deneyimlerimizi pratiğe dönüştürebileceğimiz öğrendiklerimizi pratiğe dönüştürebileceğimiz bir fırsat oldu. Çünkü artık şeydi böyle öğretmenlik de biraz boyut değiştiriyor gibi geliyor bana o sürece hazırladı bizi belki de. Aslında yani online eğitim hep hayatımızda olacak çünkü artık biraz o geleneksel tarafı biraz daha dışarıda bıraktık. İlk başta böyle sudan çıkmış balığa dönmüş gibi olduk ama çok da çabuk adapte olabildiğimizi gördük bu bana iyi hissettirdi sonradan." (Kadın, D., 30)

"Öğretmenliğim açısından da online eğitime kolay adapte olduk bence de yani onda bir sorun yok evet hani hep ders içeriklerimizi hazırlamak için yeni şeyler öğrenmeye çalıştık ve uygulayabildik." (Kadın, G., 33)

"Öğrencilerimiz hakikaten eğitim öğretim anlamında zaten zorlardı. Yüz yüzeyken çok zorlardı, uzaktan eğitimde çok daha zordu. Özellikle benim branşım uygulamalı bir branş olduğu için ben o anlamda çok zorlandım öğrencilerin de aynı şekilde zorlandıklarını hissettim." (Kadın, B., 33)

Özellikle uygulamalı derslere öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında yeteri kadar ilgi göstermedikleri ve öğretmenlerin çocukların zorlanmalarını gördüklerini belirtilmektedir.

3.3.3 Uzaktan Eğitimde Yaşanan Zorlanmalar

COVID -19 küresel salgını nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesi, sosyo-ekonomik durumlar göz önünde bulundurulduğunda bir çok öğrencinin eğitimden uzaklaşmasına sebep olmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda uzaktan eğitimde yaşanan zorlanmalar, *Çevrimiçi Derslere Katılmakta Güçlükler, Ailelerle İlişkilerde ve İşbirliğinde Güçlük, Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Koordinasyonu* ve *Kurumların Sorunlara Karşı İlgisizliği* başlıkları altında incelenmiştir.

3.3.3.1 Çevrimiçi Derslere Katılmakta Güçlükler

Fiziksel okul ortamının eksikliğinde öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandığını ifade eden öğretmenler öğrencilerinin süreç içerisinde okuldan koptuklarını ve onlara ulaşma çabalarının yetersiz kalabildiği ifade edilmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitimde tablet ve internetin olmaması gibi sosyo-ekonomik nedenlerin derslere katılımı oldukça etkilediğini ve öğrencilerin okuldan uzaklaşma eğilimlerinin ciddi bir şekilde fark edilebilir olduğunu belirtmektedir.

"Yüz yüzeyken çok daha güzel iletişim kurabildiğimiz çocuklarla maalesef kopukluklar oldu. Uzaktan olamadı, üstüne gittikçe de böyle hatta geri kaçtılar. Yani ben birkaç öğrencime o şekilde okulda yüz yüze ile kıyasladığımda maalesef çok mesafe oluştuğunu ve okuldan da koptuklarını gördüm. Bizzat yaşadık yani bunu bir buçuk senede birden olmadı tabi ki ama hep böyle adım adım uzaklaşıldı." (Kadın, G., 33)

"Yavaş yavaş hani hepsinin derste zaten az bir katılımı vardı, dersime yavaş yavaş gelmemeyi tercih ettiklerini hani iyi öğrencilerimin bile yani müzik dersini seven ve katılım sağlayan öğrencilerin bile yavaş yavaş yok olduğunu görmeye başladım. Hani bir kaç kere neden gelmiyorsunuz öyle mi böyle mi diye iletişim kurduk ama hani çok da başarılı olmadı açıkçası. Hani ben de müzik dersi keyifle yapılacak, istekle yapılacak bir şey olduğu için çok fazla zoraki onları bir yere çekmek istemedim açıkçası. Zaten hepimiz zor bir dönem geçiriyorduk onlar da aynı şekilde zor bir dönem geçiriyorlardı hani neden keyif alıyorsa açıkçası onu yapmalarını istedim bu süreçte." (Kadın, B., 33)

Öğretmen, pandeminin zorlayıcı koşulları altındaki öğrenciyle empati kurduğu ve öğrencilerinin keyif aldıkları aktiviteleri yapmasının onlar için daha yararlı olacağını düşündüğünü ifade etmektedir.

"Benim için de çok zorluydu çünkü bir yandan okula yeni geldiğim için işte uyum sağlama süreci sıkıntısı yaşadım. Bunun dışında en çok zorlandığım husus da öğrencileri tanımaktı açıkçası… derse katılım çok düşük olduğu için tanıma aşamasında çok sıkıntı yaşadık. Zaman zaman motivasyon kaybı oldu. Yani zorlu ve kaygı dolu bir eğitim yılıydı diyebilirim." (Kadın, C., 36)

Öğretmen, özellikle okula yeni gelen öğrenci ve öğretmenler için uzaktan eğitim sırasında iletişim kurmak çok daha zorlayıcı olduğunu ve çocuklara dair çok fazla bilgi sahibi olunmadığı için onlara ulaşmak konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmektedir. Öğrencilere ulaşamıyor olmanın öğretmenleri duygusal açıdan zorladığı ve motivasyon kaybıyla birlikte mesleki doyumunu azalttığı anlaşılmaktadır.

"Mesela yüz yüze eğitim varken okula devam durumu %70'lerde idiyse bu pandemi döneminde uzaktan eğitime devam durumu inanın %20'lere düşmüştür %15'lere düşmüştür. Tabi bunun birçok farklı sebepleri var, sosyal sebepleri var, ekonomik sebepleri var, ondan sonra sorumluluk açısından psikolojik sebepleri falan da var. En önemli gerekçe işte yani internetim yok, internete bağlanacak aletim yok, işte telefondur bilgisayardır bu gibi şeyler yok. Olan öğrencilerin de bu sefer annesi ilgilenmedi çocukların yaşı küçük olduğu için çocuklar kendileri derse girmeyi sorumluluk olaraktan alamadılar, bunu yürütemediler. Yani birçok sebep ve gerekçe var ama derslere devam kesinlikle çok aşırı bir şekilde bizim okulda düştü." (Erkek, E., 49)

Yüz yüze eğitimde dahi okul devamsızlık sorunu olan ve öğretmenin ilişki kuramadığı öğrenciler çevrimiçi eğitimle birlikte daha çok artmış ve öğrenciler imkanlarının el verdiği ölçüde katılım sağlayabilmişlerdir. Öğretmenler, çocuklarla iletişimlerinde özellikle fırsat eşitsizliklerinin ve çocukların eğitim için yeterince destekleyici bir ortama sahip olamamalarının etkisi olduğunu ifade etmektedir.

> *"Çocuklar sürekli evde ve ekran başında olduğu için sorduğumuz normal sorulara bile cevap alamaz olduk. Bizim çocuklarımız akademik olarak başarısı düşük çocuklar ama özgüven problemi yaşayan çocukları değillerdi. Yani okulda biz onlarla sohbet edebiliyorduk, onlar fikirlerini rahatça söyleyebiliyorlardı ama bu süreçte biz onlara soruduğumuz çoğu soruya cevap alamaz oluyorduk. Bazen nasılsın diyorduk ona bile cevap gelmiyordu. Yani karşımızda biri var mı yok mu bilemiyorduk. SOYAÇ projesinin de onları daha çok sosyalleştirmeye yönelik bir proje olduğu için hani ee yani temel basamaklarından biri bu olduğu için bunu aşmaya çalışmak benim için çok daha yorucu oldu." (Kadın, M., 30)*

Özellikle çevrimiçi eğitimde çocuklarla birebir ilişki kurmanın zorlaştığını ve öğrenciyle bağ kuramadıklarından onlara ulaşmak konusunda zorlandıklarını ifade etmektedir. Öğretmen evde olmanın ve fiziksel izolasyon durumunun öğrencilerin çevrimiçi sosyal becerileri üzerinde de etkili olduğunu belirtmektedir. SOYAÇ ile birlikte çocukların sosyalleşmesi için yapılan uygulamaların da bu nedenle kendilerini zorladığını da ifade etmektedir.

> *"Farklı disiplinlerden yani böyle bir ekibin oluşturulması ve bu ekiple beraber sınıfın haftada 1 sefer 1 etkinlik yapılmış olması yani güzel bir program yapılmış oldu. Çocuklar buna rağbet ettiler, belki icabında derslerden daha çok bu etkinliklere rağbet ettiler… çocuklara ulaşma bakımından, çocuklara dokunma bakımından, çocukların evlerine misafir olma bakımından bu pandemi döneminde özellikle çok iyi bir yöntem oldu." (Erkek, E., 49)*

Uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntılara rağmen, farklı disiplinlerden oluşan ekiplerin kararlı bir şekilde öğretmenle beraber yaptıkları sınıf etkinliklerinin çocuklara ulaşmak konusunda destekleyici olduğunu ve öğrencilerle daha yakından ilişkilenmelerini sağlayacak yeni ilişki fırsatlarını getirdiği ifade edilmektedir.

3.3.3.2 Ailelerle İlişkilerde ve İşbirliğinde Güçlük

Beklenmedik ve hazırlıksız bir şekilde geçilen uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenler, öğrenci ve velilerin sürece adaptasyonlarını sağlamaya çalıştılar. Öğretmenler pek çok ailelerin, salgın nedeniyle aniden geçilen uzaktan eğitim sistemi için

bilgi, beceri ve donanım açısından eksikleri olduğunu ifade etmektedir. Bu süreç zarfında öğretmenler, çocukların ve velilerin yüksek faydasını gözeterek kurduğu ilişkilerinde sınırlarını korumakta zorlanabildiklerini ifade etmektedir. Öğretmenin sürekli ulaşılabilir olduğu ve iş yükünün arttığı bu dönemde öğretmenlik rolünden daha çok destekleyici kişi rolüne geçtiği zamanlar olduğu ve bu durumun öğretmen için yorucu bir deneyim olduğu anlaşılmaktadır.

> *"Çocuklarla maalesef aramızda hiç sınır kalmadı. Ben de onların her an evlerinin her noktasındayım ve bütün aileleriyle ilişkim var, onlar da benimle. Gece gündüz saat sınırı olmadan ve her türlü sorunları için çözüm noktasıyım… sınırlar tamamen kalktı ve sanırım şey oldu biraz böyle bir yere kadar hepsine yetişmeye çalışmak, hepsini yapmak zorundaymış hissi vardı. Her şeye yetişebilme sonra ara ara çok yorulmalar oldu bi böyle aa yeter artıklar oldu, sonra ama insanın içi rahat etmeyip yok ya tamam hadi bir daha bir dahalar oldu." (Kadın, G., 33)*

Öğretmen, velilerin öğrencilerini desteklemesini bekledikleri noktalarda yeterince sorumluluk almamalarından kaynaklı kendi iş yüklerinin daha da arttığını belirtmektedir. Öğretmen velilerle işbirliği içinde olamadıklarını ve bunun süreci kendileri için daha da yorucu hale getirdiğini ifade etmektedir.

> *"Anne babanın aslında çocuğun eğitim hakkına erişmesi için bir sorumluluğu var anne ve babanın. Ve maalesef bizim velilerimiz bu konuda hiçbir şey yapmadılar. Yani onların yapması gereken, çocuklarına sağlaması gereken her olanağı biz sağlamaya çalıştık. Bu inanılmaz yorucuydu." (Kadın, D., 30)*

Öğretmen, velilerle kurulması istenen ilişkiler için düzenlenen faaliyetlere yine öğretmenlerin katılım gösterdiğini ancak velilerden beklenen ilginin göstermeyebildiği ifade edilmektedir.

> *"Velilere yönelik olan seminerlerde mesela katılım genel olarak düşük olmuş, diğer öğretmenlerimiz de öyle söyledi. Mesela bizim bir toplantımıza 1 veli katıldı filan yani böyle çok hoş olmadı yani, 1 tane veliye seminer yapıldı hani çok üzücü hani öğretmenler daha dinlemeyi istekli orada." (Kadın, Z., 33)*

Öğretmenler velilerle yaşadığı zorluklara rağmen, karantina sürecinde evde sıkılan ve sorunlar yaşayan öğrencilerin sınıf ekipleriyle birlikte açtıkları faaliyet alanlarında katılım göstererek evden de olsa okulla ilişkilendiklerini ifade etmektedir.

> *"Farklı farklı ortamlar yarattı çocuklarla bize. Evet, onlar belki evde daha az sıkıldılar yani çok daha fazla sıkılacaklardı ama hadi bugün şu var yarın bunun*

için buluşacağız şimdi hadi şu hazırlığı yapacağız diye sürekli böyle onlara da etkinlikler olmuş oldu evlerinde." (Kadın, G., 33)

3.3.3.3 Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Koordinasyonu

Öğretmenler, meslektaşlarıyla olan ilişkilerinin kendileri için bir kaynak oluşturduğunu, diğerleriyle birlikte olmanın kendilerini iyi hissettirdiğini belirtmektedir. Ancak fiziksel mesafe söz konusu olduğunda öğretmenler meslektaşlarıyla iletişim kurmakta zorlandığını ve mesleki anlamda kendilerini yalnız hissettiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler, meslektaşlarıyla birlikte karar alma süreçlerinde ortaklaşa hareket etmenin kendileri için karar almayı kolaylaştırdığını belirtmektedirler.

"Okulda olamamamız o an okulda olsak ben işte gamzeye danışacağım anında işte ayşe hocaya danışacağım şule hocaya danışacağım vesaire vesaire ve kararı çok daha kolay vereceğiz ama o an kimseye danışamıyorum yani o an onun çözülmesi gerekiyor ve bunu sadece ben yapıyorum." (Kadın, G., 33)

"Ben okul olarak yani şunun eksikliğini çektim açıkçası geçen sene projeye biz yeni başlamıştık işte birlikte öğreniyorduk orada öğretmenler bir etkinlik yapılacaksa işte hemen orda 5 dakikada konuşuyorduk böyle yapalım şöyle yaparız kendi öğrencilerimize uyarlıyorduk. Çünkü etkinlik nasıl gelirse gelsin hani çocukları en iyi tanıyan yine bizleriz… Ama tabi online süreçte kimse birbiriyle eskisi kadar sık iletişim kuramıyor… Tabi ki aramızda konuşuyoruz ama bu çok sık olamıyor eskisi gibi olamıyor ya da o an olamıyor. Biraz okul olarak ben açıkçası meslek arkadaşlarımla o paylaşımı yapma açlığını yaşadım yani onun eksikliğini hissettim online süreçte yani keşke bir arada olsaydık da hemen bunun o an kritiğini yapabilseydik." (Kadın, D., 30)

Öğretmenin meslektaşlarını kendisini anlayıp destek olabilecek kişiler olarak gördüğünü ve azalan iletişimlerinin çevrimiçi süreçte daha çok önem kazandığını ifade etmektedir.

"Bu süreçte aslında öğrencilerle ve arkadaşlarla görüşmek bana çok iyi geldi." (Kadın, M., 30)

Öğretmen pandemi döneminde öğrencileri ve meslektaşlarıyla kurduğu sosyal ilişkilerin iyi oluşunu desteklediğini ifade etmektedir. Bu süreçte SOYAÇ ekibi öğretmenlerle düzenli olarak psikosoyal destek çalışmaları yürütmüştür. Öğretmenler kendi iyi oluşları desteklendiğinde ve özellikle çalışma arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olduklarında bu durumun öğrencilerin iyi oluşlarına da doğrudan etki ettiğini düşündüklerini keşfedilmiştir.

"Bizim birbirimizle olan iyi ilişkimiz öğrencilere de bir şekilde yansıyor. Yani eğer öğretmenler birbiriyle iyiyse ve iyi iletişim kurabiliyorsa bu bir şekilde etkinliklerde de, özel günlerde de, bayramlarda da öyle ya da böyle yansıyor çocuklara. Açıkçası bu şekilde ben somut bir şey olabileceğini düşünüyorum hani aramızdaki o iş arkadaşlığının dışına geçen ilişki bir şekilde okulda öğrencilere de etkinlikler sırasında başka şeylere de yansır diye düşünüyorum." (Kadın, B., 33)

3.3.3.4 Kurumların Sorunlara Karşı İlgisizliği

Öğretmenler, disiplinlerarası sınıf ekipleriyle birlikte öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanması ve sorunlara müdahale edilmesi için yaptığı çalışmalara ilgili kurumların verdiği destek faaliyetlerinin yeterlilikleriyle ilgili şüpheleri olduğunu belirtmektedir. Çoğu öğretmen öğrenciyle ilgili konularda kurumların desteklerini alamadıklarını ve kendilerini yalnız hissettiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin söylemlerinden, kurumların öğretmene sağlayabileceği desteklerin ve işbirliklerinin öğretmenin iş doyumunu artırabileceği anlaşılmaktadır.

"Kurumlar öğrenciye ne kadar ulaştılar, gerçi sosyal hizmetler birçok öğrencinin evine gitti birçok öğrenciyle birebir görüşmeler yaptı ama işte milli eğitim kurumu veya kaymakamlık veya o valilikten gelen o arkadaşlar yani öğrenciye ne kadar ulaştılar onu tam bilemiyorum." (Erkek, E., 49)

"Ben çok hayal kırıklığına uğradım açıkçası yani tabi belki bu hep böyleydi ama biz bunun bu kadar içinde değildik. ... Bazı şeyleri değiştirmemiz mümkün değil ama yani kimse elini taşın altına koymuyomuş gibi hissettim ve yine ne yapılıyorsa işte öğretmen sorumluluğu alacak yapacak." (Kadın, D., 30)

SOYAÇ sunduğu psikososyal destek çalışmalarıyla birlikte aynı zamanda kurumlarla işbirlikleri yaparak ekonomik sebeplerle katılım sağlayamayan öğrencileri de sürece dahil edebilmek için bir fırsat yaratmayı amaçlamıştır. Ancak öğretmenler kurumların bu konuda yeterince destek olamadıklarını belirtirken bunu doğrudan, koordinasyonu sağlamaya çalışan SOYAÇ'a ve projenin başarısına da atfedebildikleri keşfedilmiştir.

"Bizim yüksek risk grubunda değimiz çocuklara biz yine ulaşamadık. O çocuklar yine yoklardı maalesef, biz yine gelen çocuklarla çalışabildik." (Kadın, D., 30)

"Ben kesinlikle şunu beklerdim ki daha fazla öğrenciye tablet yardımı yapılabilmeliydi… elimizde var olan öğrencilerle bir şeyler yapmaya çalıştık belki de gelebilecek ama imkanı olmadığı için gelemeyen öğrencilerimiz vardı onları

halen aynı yerde katıldılar yani ben beklerdim ki biraz daha bunlarla ilgili bir şeyler yapılabilseydi." (Kadın, Ö., 30)

3.3.4 Çevrimiçi Öğretmenlikte Artan Rol ve Sorumluluklar

SOYAÇ çalışmalarında öğrencilerle yapılan her etkinlikte öğretmenin liderliğinde ilerlenir ve amaç öğrenciyle bağ kuran öğretmeni destekleyerek güçlendirmektir. Etkinliklerde ön planda tutulan öğretmen, ekip üyeleriyle öğrenciler arasındaki köprü görevi görür. Özellikle sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilerin çevrimiçi süreçteki katılımlarını sağlamak için teşvik etmeye çalıştıkları ifade edilmektedir. Ayrıca çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öğrenci devamsızlığıyla ilgili konularda daha çok sorumluluk almış oldukları görülmektedir.

"Her sınıf öğretmeni kendi sınıfının derslere katılmasından sorumlu oldu ister istemez. Önceden hani okula gelmediğinde çocuk tamam yani çocuk okula gelmedi idareye gerekçesini bildiriyordu ya da bildirmiyordu. Arıyordu eğer çok uzun süreli gelmezse ama şimdi her derse katılımı için işte çocuğun tabletini kontrol etmek bize düştü." (Kadın, D., 30)

"Biraz sınıf öğretmenleri fazla böyle sırtımızda evet epey bir sorumluluk hissettik ve yaşadık." (Kadın, G., 33)

"Her etkinlikte öğretmenin kilit rolde olması ve öğretmenin orada bulunmak zorunda olması, işte çocukları etkinliğe çağırma, etkinlik muhatabı kimse işte kolaylaştırıcı kimse işte onunla tanıştırma gibi aşamalarda biz hep olmak zorunda olduğumuz için sanırım, bir noktadan sonra sanırım şey dedik; bu kadar olsun, daha fazla etkinlik olmasın artık bu yeterli olduk. Çünkü gerçekten haftada bir aile buluşmaları, sınıf toplantıları, çocuklarla buluşmalar inanın çok fazla mesai alan bir iş olmaya başladı bir noktadan sonra." (Kadın, D., 30)

"Sürekli gelgitli bir seneydi ama en çok o duygusal iletişimi kurma çabası, onları bir araya getirme, onları hep işte bu ekranın başına getirip yani ders veya proje için toparlama çabası sanırım en yorucu oydu benim için." (Kadın, G., 33)

"Öğrencileri tek tek aramamız her seferinde hatırlatmamız belki biraz onları tembelliğe mi itti bilmiyorum. Çünkü böyle sürekli bazen alarm gibi hissediyordum kendimi, bir gün öncesinde hatırlat, işte etkinlik saatinde hatırlat. Biraz orada belki disiplin kazanmalarını engelledik mi diye de hani düşünüyorum." (Kadın, Z., 33)

"SOYAÇ projesini online yürütmek bizim için okulda öğretmenlik yapmakla eşdeğer bir zorluktaydı. Yani öğretmenliğimize vakit ayırdığımız kadar işte etkinlik buluyoruz oyun buluyoruz, çocuklara ulaşmaya çalışıyoruz… Çocukları bu projeye çekmeye çalıştık toplanmaya çalıştık, bir araya gelmeye çalıştık, velilere ulaşamaya çalıştık. Açıkçası benim şahsi kanaatim SOYAÇ projesi beni

bu sene okuldan daha çok yordu yani okul derslerine girip öğretmenlik yapmaktan daha çok SOYAÇ projesiyle ilgilenmek, bu proje için bir şeyler yapmak, projeye çocukları katmak benim için daha yorucu hale geldi." (Kadın, M., 30)

Öğretmen öğrenciyle bağ kurmaya ve onu okulda tutmaya yönelik proje uygulamalarını öğretmenlik mesleğinin dışında bir süreç olarak görebildiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerini eğitim öğretim faaliyetleri içinde tutmanın da onlar için zorlayıcı bir süreç olduğunu ifade etmektedirler.

"Okuldan uzak olmak düşündüğüm bir şey değildi ama tabi süreç çok uzun sürdüğü için bir buçuk sene gibi bir süreç işte sonra çocuklara ulaşmak tek derdimiz olmaya başladı. Bu sefer hani mesleğimizi farklı bir şekilde yani çocuklar evde, okula gelemiyorlar, biz evlerine gitmeliyiz biz bir şekilde yani fiziksel olarak gidemesek de işte arama, telefon trafiği, çok fazlaca projeyle birlikte tüm etkinliklere çocukları dahil etme sorumluluğu. Bunların hepsi bir noktadan sonra çok böyle ağırlaşmaya başladı, ben o anlamda zorlandığımı söyleyebilirim. Çünkü önceden hem okulda işte sosyalleşerek yaptığımız her şeyi burada ekrana sığdırmaya çalışmak bana en çok zor gelen şeydi böyle söyleyebilirim ben deneyimlerimi." (Kadın, D., 30)

Öğretmenin öğrencilerinin yüksek faydasını gözetmeye çalışması bir noktadan sonra öğretmenin öğrenciyle olan ilişkisinde sınırlarını kaybetmesine sebep olabildiği ifade edilmektedir. Öğretmenin öğrenciye yardım etmeye çalışırken kapasitesinden daha fazlasını vermeye çalıştığı durumlarda yıpranmasına ve tükenme duygusu yaşamasına sebep olabildiği ifade edilmektedir.

"Projedeki etkinliklere katılımlarını da yine takip etmek konusunda sorumluluklarımız vardı… yani derse gelen çocuk mesela projedeki etkinliğe gelmediğinde ondan da faydalansın istiyorsun çünkü orada da onun faydasına bir şey var, iyiliğine bir şey var bundan da faydalansın istiyorsun. Ve o sınırı koyamamak açıkçası beni kişisel olarak çok yıprattı. Yani bu sefer aramayacağım sözünü verdiğim yani her bir günden sonra ben çocukları tekrar aradım. İşte felsefe etkinliğine gelsinler faydalansınlar ya da işte oyun atölyesine katılsınlar diye." (Kadın, D., 30)

3.3.5 Öğretmen Öğrenci İlişkilerinde Güçlendirici Etken Olarak SOYAÇ Faaliyetleri

Öğretmenler yapılan etkinliklerin öğrenciyle paylaşımda bulunabilecekleri çok zengin alanlar yarattığını ve öğrenciyle ders dışında bağ kurabilmelerine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin akademik faaliyetlere katılım göstermeseler dahi etkinliklere katılım gösterdikleri ve bir şekilde okulla bağlarını koruduğunu ve hem arkadaşları hem de öğretmenleriyle bağ kurabildikleri ifade edilmektedir.

> *"Çocuklarla da şöyle bir şey sağladı bence aramızda yani hep ortamlarımızı zenginleştirdi. Evet derslerde birlikteyiz işte bunun dışında her hafta onlarla oyun oynuyoruz işte mesela felsefe etkinlikleri oluyor orada birlikteyiz… farklı farklı ortamlar oluşturdu ve çocuklarla bizim böyle farklı farklı alanlarda hep paylaşımlar yapmamızı sağladı." (Kadın, G., 33)*

> *"Felsefe etkinliğinde bakış açısı farklı olan öğrencileri daha kolay tespit edebildim yani görebildim, o açıdan bence yani olmasaydı onları göremezdim." (Kadın, Z., 33)*

Aynı zamanda yapılan etkinliklerin çocuklar için karantina sırasında bir alan açtığını ve onlara iyi geldiğini düşünen öğretmen bu etkinlikler sayesinde öğrencilerinin farklı yönlerini görebildiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerle sık sık bir araya gelinmesini sağlayan etkinliklerin öğrencileri okulla ve öğretmenle ilişki içinde tuttuğu ve farklı alanlardaki faaliyetlerin aynı zamanda öğrencilerin eğlenmesini sağladığı anlaşılmaktadır.

BÖLÜM 4. TARTIŞMA

Bu bölümde Covid-19 döneminde travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamalarının etkilerine dair öğretmenlerle yapılan görüşmelerdeki söylemler, kuramsal bilgiler doğrultusunda yorumlanarak değerlendirilecektir. Bu değerlendirmede, analiz sonucunda elde edilen *Öğretmenin Kaynakları: SOYAÇ Modeli, Öğretmenin Sosyal ve Duygusal İhtiyaçları: SOYAÇ Modeli* ve *Covid-19 Döneminde Uzaktan Eğitim Deneyimi ve SOYAÇ Modeli'nin Kolaylaştırıcı Rolü* başlıkları bir arada ele alınacaktır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenin pandemi döneminin yarattığı belirsizlikle beraber kaygı ve korku duygularını yoğun bir şekilde yaşandıkları görülmektedir. Pandemi gibi bireylerin kontrol edemediği yaşantıların sinir sisteminde yarattığı etkilerin çok uzun süre devam etmesi sinir sisteminde tahribata yol açmaktadır. Öğretmenler süreç içerisinde genel bir huzursuzluk duygusu yaşadıklarını ifade etmektedirler. Pandeminin Zorlayıcı Etkileri alt temasındaki söylemler, kişilerin aynı anda hem evde olmanın güven verici olmasını deneyimlemenin hem de dışarı çıkıp sosyalleşmek istemelerinin kendilerinde tanımlayamadıkları bir durumun içine soktuklarını belirtmektedirler. COVID-19 krizi kişilerarası bağlantıları bozan ve hem zihinsel hem de fiziksel sağlığı riske atacak fizyolojik bir tehdit durumudur. Sinir sistemimiz, aynı anda hem virüsle temastan kaçınmayı hem de sakin ve güvende hissetmek için başkalarıyla bağlantı kurma biyolojik ihtiyacının yerine getirilmesi talebiyle aynı anda karşılaşmaktadır (Porges, 2020) ve bu durum bir paradoks yaratmaktadır.

Kişiler fiziksel sağlık durumlarının iyi olduğunu düşünerek bilişsel olarak bu kaygı durumunu azaltmaya çalışıyor olmalarına rağmen özellikle "hapis" olarak belirttikleri karantina döneminin kendilerini, ailelerini ve öğrencilerini hem bedensel hem de ruhsal açıdan zorladığı görülmektedir. Yaşanan yoğun stres karşısında korteksin büyük ölçüde devre dışı kalmış olması yapılan bu çıkarımın işlenebilmesini mümkün kılmamaktadır (Perry ve Szalavitz, 2013). Bununla birlikte öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarıyla, dışarıdaki tehlikelere karşı evde sevdikleriyle birlikte olmanın kendilerini daha iyi hissettirdiğini anlaşılmaktadır. Özellikle ebeveyn olan öğretmenler

bu pandemi döneminde hem kendi çocuklarını hem de okuldaki çocukları kapsamaya çalışırken çift taraflı bir rol oynadıkları anlaşılmaktadır (Gewertz, 2020).

Öğretmenlerin Çevrimiçi Eğitime Adaptasyonu alt temasında incelenen söylemlerden, öğretmenlerin teknolojiyi öğretim programına entegre etmekte çok fazla sorun yaşamamakla birlikte asıl sorunun öğrencileri sürece adapte etmek olduğu ifade edilmektedir. Pandemi dönemindeki eğitim sisteminde yapılan değişikliklerle öğretmenlerin adaptasyonunu sağlayacak yeterli bir desteğin sağlanmamış olması öğretmenleri mesleki ve kişisel olarak zor bir durumda bırakmıştır. Bu süreçte hem kendilerinin ve ailelerinin streslerini yönetmeye çalışan hem de öğrencilerini ve onların ailelerini desteklemeye çalışan öğretmenlerin (Davis vd., 2021) üstlendikleri çift taraflı rollerle (Güvercin vd., 2021) iş yüklerinin daha çok arttığı (Allen vd., 2020) ve zaman zaman tükenmişlik duyguları yaşamalarına sebep olduğu görülmektedir. Uzaktan Eğitimde Yaşanan Zorlanmalar alt temasında incelenen söylemlerden öğretmenlerin süreci yönetirken yalnızlaşmış hissettikleri anlaşılmaktadır. Özellikle bu dönemde aileleri ve çocukları sürece adapte etmek konusunda yardımcı olmaya çalışan öğretmen sınırları korumakta zorlanmaktadır. Eğitimlerin kişilerin ev ortamından yapılıyor olması ve iletişimlerin elektronik cihazlar aracılığıyla yapılmasından dolayı öğretmene her an ulaşılabiliyor olunması kişiler arasında sınırları belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Sınırların kaybı hem öğretmen hem de öğrenci için tehlikeli bir durumdur (Bloom, 1995). Öğrenciyle ilişkisinde yüksek fayda sağlamayı amaçlarken öğretmenin aşırı ilgili hale gelmesi öğretmenin tükenmişlik duygusuna sebep olabilmektedir. Bu süreçte ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmedikleri ve sorumluluklarının bundan dolayı da çok fazla arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde ailelerle işbirliği ve iletişim konusunda sorun yaşadığı ve aradığı desteği bulamadığı keşfedilmiştir. Bir öğretmen için çocukla olan ilişkisinde çocuğun çevresiyle yapılan iş birlikleri oldukça önemlidir (Pajarianto vd., 2020).

Beklenmedik bir şekilde geçilen uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenlerin bazılarının duruma adapte olmakta zorlandıkları görülmekle birlikte genellikle teknolojik aletlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili olarak bir sorun yaşamadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler mesleğin dijitalleşmekte olduğunu fark ettiklerini ve bu süreci yaşamaya hazır olduklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin uzaktan eğitime katılımları için gerekli

şartları sağlamaya çalışan öğretmenler, uzaktan eğitimin öğrenciye ders anlatmak anlamında değil daha çok öğrencilerin dahil olması yönündeki çabalamalarının zorlayıcı olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimin başarıyla işlenebilmesi için her şeyden önce her öğrencinin bilgisayar, tablet gibi eğitim materyallerine sahip olması ve bunları kullanabilecek yeterli bilgi ve donanımının olması gerekmektedir (Başaran vd., 2020). Ancak var olan fırsat eşitsizliklerinin daha da derinleştiği bu dönemde, çevrimiçi derslere katılmak konusunda öğrencileri takip edecek yetkin bir yetişkinin olmaması, eğitim için uygun bir ortamın oluşturulamaması ve öğrencinin ders takibi konusunda yeterli sorumluluğu almaması gibi konular da karşılaşılan sorunlardan yalnızca birkaçıdır (Derin Yoksulluk Ağı & Açık Alan Derneği, 2020).

Öğrenmenin nörolojik ve biyolojik temelleri bulunmaktadır ve öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için öğrencinin öğretmenle bir ilişki kurabiliyor olması ve sosyal-duygusal açıdan desteklendiğini hissedebiliyor olması gerekmektedir (Jiang-Yuan ve Wei, 2012). Ancak bazı öğretmenlerin, öğretmenlik tanımlarını derslere girip çıkmak üzerinden yaptıkları ve daha çok akademik yaklaşma eğilimlerinin olduğu görülmektedir. Bu öğretmenler çocukların çevrimiçi eğitimde tutunması için yapılan çalışmaların ve planlanan etkinlikleri kendi rol tanımlarının dışında görmektedirler. Bu durum eğitim sisteminin öğrencilerin akademik başarısına odaklı olmasından ve hem öğretmenin hem de öğrencinin başarısını bu bağlamda değerlendirmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir (Bulut, 2009). Ancak okula birçok yaşantısıyla birlikte gelen çocuğun öğrenebilmesi ve akademik başarı elde edebilmesinin kriteri öncelikli olarak kendisini güvenli bir ortamda ve güvenli ilişkiler içinde hissedebilmesidir (Hallam, 2009). Bakım vereniyle güvenli bağlanması olmayan ve sosyal ve duygusal ihtiyaçları karşılanmamış bir çocuk, daha kendini koruyabilmeye odaklanmış ve duygularını kendi yarattığı başa çıkma mekanizmalarıyla düzenlemeye çalıştığından dolayı akademik performans gösteremez. Sürekli olarak alarm halindeki bir çocuğun beyni, güvenlik arayışına odaklanmış olduğu için daha üst düzey bilişsel faaliyetlere odaklanamaz (Thomas vd., 2019). Bu şekilde sistemde sürekli olarak başarısız olan çocuk zaman içerisinde ayrışmaya başlar. Dolayısıyla bu çocukları akademik çalışmalara yönlendirmenin dışında öncelikli olarak sosyal duygusal ihtiyaçlarının giderilmesi için çalışılmalıdır. Çocuğun ikinci bağlanma figürü olan öğretmenle kurabileceği güvenli bir ilişki, çocuğun öğrenme deneyimleri için uygun hale gelmesini sağlamakla birlikte çocuklar için okul ortamını

anlamlı kılacak ilişkiler geliştirmesinin de yolunu açmaktadır (Minahan, 2019). Öğretmenler kendilerine en temelde biçtikleri akademik odaklı rollerin yanı sıra, tüm okulun dahil olduğu, çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına yönelik faaliyetlerle birlikte bu rollerinin dışına çıkabildiklerini ifade etmektedirler. Tüm okul yaklaşımıyla yapılan hak temelli çalışmaların öğrencilerin yaşadıkları fırsat eşitsizliklerini gidermeye çalışmasının yanı sıra, öğrencilerin gerçekten anlaşılabileceği bir ortam sunan bu çalışmalar sonucunda öğretmenlerin öğrencilerine karşı önyargılarının önüne geçilmesine de katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik en stresli mesleklerden biridir ve hem pandemi sürecinin yarattığı stresi, hem kendi yaşantısındaki stresi hem de öğrenci ve ailelerin stresine sürekli olarak maruz kalan öğretmen için bu durumla tek başına başa çıkabilmek oldukça zorlayıcıdır. Öğretmenin bu zorlayıcı durumlarla başa çıkabilmesine öğretmeni destekleyecek kişilerin varlığının önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmenler hem karar verme süreçlerinde hem de öğrenciyle yaşadığı sorunlarda kendileriyle benzer deneyimleri olan meslektaşlarıyla paylaşım yapma ihtiyacında olduklarını belirtmektedir. Pandemi dönemindeki fiziksel mesafenin kişiler arası sosyal mesafelere de sebep olduğu anlaşılmaktadır. Fiziksel okul ortamının eksikliğinde öğretmenlerin kaynak olarak nitelendirdikleri meslektaşlarıyla ilişkileri sekteye uğramıştır. Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Koordinasyonu alt temasındaki söylemlerden, meslektaşlarıyla ortak bir çalışma alanına sahip olamayan öğretmenlerin karar alma süreçlerinde zorlanmalar yaşadığını ve onlarla paylaşım yapamamanın onlara yalnızlaşmış hissettirdiği anlaşılmaktadır. Proje boyunca, tüm üyeler ortaklaşa hareket etmiştir. Bu durumun öğretmenin destek algısını olumlu yönde etkilemiş ve öğretmenleri motive etmiştir. Zaman zaman süreçte zorlanan öğretmenler, ortak bir amaç için hareket ediyor olmalarından ve destek alabileceği insanların varlığından güç aldığını ifade etmektedir. Günlük hayatın akışı içerisinde meslektaşlarıyla iletişim kurmakta zorlandığını dile getiren öğretmenlerin, proje kapsamında öğretmenlere sağlanan psikososyal destek çalışmalarında düzenli olarak bir araya gelmelerinin iyi oluşlarını desteklediği anlaşılmaktadır.

Ortaklaştırılan hedefler kişilerin birbirlerini desteklemesi ve olumlu okul kültürünün oluşturulabilmesi için oldukça önemlidir. Olumlu okul kültürü içerisinde tüm

çalışanların birlik içinde hareket etmesi yapılan işin sürekliliğini ve kalitesini arttırmaktadır. Öğretmenler süreç içerisinde yaşadığı tüm zorlanmalara rağmen destek alabileceği diğer kişilerin varlığını hissetmenin kendisini güçlendirdiğini ve öğrenciyle iletişimlerini de kuvvetlendirdiğini belirtmektedir. Daha çok akademik ağırlıklı eğitimi kendi sorumlulukları olarak görebilen öğretmenlerin, öğrencilerle daha çok duygusal bağ kurabilmesi ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarına yanıt verebilmesi için buna yönelik bir ortamın hazırlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlere çevrimiçi ortamda sunulan ve öğretmenin öz-şefkat, öz-bakım sağlama ve kendi duygularına yeterli alanı açmasını amaçlayan bu görüşmeler öğretmenlerin kendilerini ifade edebildikleri ve önemsendiklerini hissettikleri alanlar yaratmıştır. Öğretmenlerin birbirlerini destekleyeceği ve deneyimlerini paylaşabileceği alanların yaratılması, öğretmenler arası iş birliğinin artması ve olumlu okul kültürünün oluşması açısından oldukça etkilidir (Bennett ve Fisch 2013). Ancak TALİS (2018) rakamlarına bakıldığında Türkiye, öğretmenlerin meslektaşları ile takım çalışmasının ve diyaloğunun en az olduğu ülkelerdendir (OECD, 2019).

Genellikle öğrencinin çevrimiçi eğitime katılımlarını sağlamak için sınıf öğretmenlerinin sorumluluk aldığı ve öğrenciye ulaşmada kilit role sahip olmasının zaman zaman öğretmen için başa çıkılması zor bir hale geldiği anlaşılmaktadır. Çevrimiçi Öğretmenlikte Artan Rol ve Sorumluluklar alt temasında öğretmenlerin Covid-19 döneminde uzaktan eğitim uygulamalarının kendileri için getirdiği zorluklara ilişkin söylemler incelenmiştir. Çevrimiçi sistemde öğrencinin öğretmenle ve okulla ilişkisinde teknolojik imkanlar belirleyici olmuştur. Okuldan uzak olmanın öğrencinin katılımını sağlamayı daha da zorlaştırdığını belirten öğretmenler öğrenciye ulaşmanın tek yolu teknolojik araçlar olduğu için tüm öğrencilere ulaşamadıklarını ifade etmektedirler. Bu süreçte öğrencilerine ulaşmaya çalışan öğretmenlerin önündeki en büyük sorunlar teknolojik imkanların yetersizliği, ekonomik sebepler, fırsat eşitsizlikleri ve yeterli aile desteğinin eksikliği olarak belirtilmektedir. Süreç boyunca birçok öğrencinin zaman içerisinden okuldan koptuklarını gören öğretmenler öğrenciye ulaşmak için tüm yolların denediklerine inanmalarına karşın tüm öğrencilere ulaşılamamış olmanın duygusal açıdan yıpratıcı olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerini destekleyebilmek ve onlarla bağ kurabilmek açısından motive olan öğretmenlerin öğrencilerle bir araya gelemiyor olmasının sebeplerini daha çok fırsat eşitsizlikleriyle tanımladıkları görülmektedir.

Türkiye fırsat eşitsizliklerinin en fazla görüldüğü ülkelerdendir (OECD, 2021). Fırsat eşitsizlikleri bölgeden bölgeye fark göstermekle birlikte aynı bölge içerisinde farklı okullarda bile değişim göstermektedir. Bu durum öğrencilerin okula devamlılıkları üzerinde oldukça etkili bir etkendir. Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi göz önünde bulundurulduğunda daha temel seviyede eksikleri olan çocukların sosyal duygusal açıdan gelişimleri için bir fırsat yaratılamamaktadır. Bu çocuklar genellikle zaten güvenli bağlara da sahip olamayan ve toplum tarafından ayrıştırılan çocuklar olmaktadırlar. Bu sosyoekonomik açıdan düşük seviyedeki ailelerden gelen çocukların güvenli bağlanmadan yoksun olmaları kendi bakım verenlerin de güvenli bağlanmalarının olmamasından kaynaklıdır. Bu çocukların okulla ilişkilenemiyor olması travmanın nesiller arası yayılmasının önüne geçilmesinde bir engel teşkil etmektedir. Çocuklar sosyal duygusal ihtiyaçlarının karşılanabileceği uygulamalara ve ortamlara ulaşamamaktadırlar. Öğretmenler, SOYAÇ faaliyetlerinin çocukların yaşadıkları bu fırsat eşitsizliklerini gidermek konusunda oldukça katkı sağladığını ifade etmektedirler.

Ayrıca çevrimiçi olanaklar sağlansa dahi özellikle ilk defa tanışacakları öğrencilere ulaşmanın yarattığı zorluğun, öğretmenin öğrenciyle bağ kurabilmesinin önünde bir engel olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenler öğrencileriyle fiziksel ortamda bir araya geldiklerinde öğrencileriyle daha rahat ilişki kurabildiklerini ve onlarla daha kolay diyalog kurabildiklerini aktarmaktadır. Bu durum öğretmenlerin alıştıkları bir sistem olmasından kaynaklı olabildiği gibi öğrenciyle fiziksel olarak temas edebilmenin ve bedenlerini aracılığıyla iletişim kurabilmenin ihtiyacından kaynaklı olabilir. Ancak Porges (2020), ses tonu, belirli jestler ve hatta müzik kullanımı gibi şeylerin, kişilerin güvenlik duygusunu yeniden tesis etmesinde etkili araçlar olduğunu belirtmektedir. Çevrimiçi süreçte kişiler canlı vesikalıklar olarak iletişim kurmaktadırlar (Degges-White, 2020) ve burada kişiler arası iletişimde aktarımlar daha çok jest mimik ve ses tonuyla yapılmaktadır. Çevrimiçi süreçte tüm katılımcılar ekran üzerinde görünür haldedir ve öğretmen de kendini aynı ekranda görebilmektedir. Çevrimiçi görüşmelerde bir anlamda ayna görüntüsü oluşmaktadır ve kişiler kendilerini ekranda gördüklerinde kendilerine ait farkındalıklarının oluştuğu da düşünülebilir. Dolayısıyla bu durum bir anlamda öğretmenlerin kendi duruşlarını fark etmeleri için bir araç olmuş olabilir.

Diğer taraftan öğrenciyle iletişimde sorun yarattığı düşünülen çevrimiçi sürecin, öğretmenler için zaman tasarrufu sağladığı da anlaşılmaktadır. Çevrimiçi süreçler kişilerin kendi ev ortamlarından yapılıyor olması ve ulaşım gibi ek sorunlara yol açmıyor olmasından kaynaklı kolaylık sağlıyor olabilir. Öğretmenler çevrimiçi süreçte kendilerine daha fazla zaman ayırabildiklerini ve öz bakımları için bir fırsat yarattığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları günlük stresleri ortadan kaldırmak mümkün olmamakla birlikte uygun öz bakım stratejileri ile stresin beden ve zihin üzerinde yarattığı olumsuz etkilerden kurtulmak mümkündür. Sinir sisteminin sürekli aktive olduğu pandemi döneminde öğretmenlerin öz bakımları daha çok önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı stresle başa çıkabilme becerilerini geliştirerek esnek dayanıklılığını artırması, stres karşısında öğretmenin kendini regüle edebilmesini ve olumsuz duygularını diğerlerine yansıtmasının önüne geçebilmesini sağlamaktadır.

Stresin olumsuz etkilerinden kurtulmak önemlidir çünkü öğrencilerle her gün en uzun süre ilişki kuran kişiler olan öğretmenlerin iyi oluşları öğrenciyi doğrudan etkilemektedir. Duygular bedende temsil edilmektedirler ve karşıdaki kişiye sinir sistemleri aracılığıyla aktarılabilmektedir. Öğretmenler de duygularının ve iyi oluşlarının öğrencilere yansıdığının farkında olduklarını ifade etmektedirler. Süreç boyunca her hafta yapılan öğretmen destek çalışmaları sonucunda kendilerini desteklenmiş ve iyi hisseden öğretmenler bu durumun öğrencilere yansıdığını ve yansıyacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Özellikle pandemi döneminde değişikliklere ve bilinmezliğe dair toleransları azalan öğretmen ve öğrencilerle yapılan rutin görüşmelerin iyi geldiği anlaşılmaktadır. Travma durumunda kişiler kendilerini sürekli tehlike altında hissederler ve yaşanan belirsizliklerden dolayı sinir sistemleri sürekli aktiftir. Tüm alışkanlıkların değiştiği bu dönemde, kişilerin sosyalleşebileceği rutin zaman dilimleri oluşturmak kişilerin kendilerini güvende hissetmeleri açısından bir kaynak sağlamaktadır. Güvenli, öngörülebilir ve tutarlı ilişkiler, öğrencilerin daha sonra daha üst düzey düşünme ve akıl yürütme becerilerine erişmelerine izin vererek beyni düzenlemeye ve geri getirmeye yardımcı olabilir (Perry, 2011). Olumsuz yaşam deneyimleri olan bu çocuklarla çalışırken rutin ve tekrar oldukça önemlidir (Perry ve Szalavitz, 2013). Aynı zamanda bu etkinlikler sırasında kişilerin bedenlerinin farkındalığının artması ve içsel duyumlarına

yoğunlaşabilmesi, hayatlarının kontrolünü ele aldıklarını hissetmeleri açısından da önemlidir (Van der Kolk, 2014).

Öğretmenler için proje boyunca her hafta düzenli olarak öğretmen psikososyal destek çalışmaları yürütülmüştür. Bu çalışmalar sırasında öğrenme iklimini daha verimli ve keyifli bir hale getirebilecek farkındalıklar yaratmak ve kişilerin hem bireysel hem de mesleki olarak gelişimini sağlayacak eleştirel düşünme ortamları sunulmuştur. Ayrıca kişilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebildiği ve grup içerisinde kapsanma deneyimini yaşayabildikleri çalışmalar yürütülmüştür. Bununla beraber öğretmenlerle kendi zihin beden bütünlüklerini sağlamak için çeşitli bilinçli farkındalık uygulamaları yapılmış ve kişilerin kendi içsel kaynaklarına ulaşabilmelerine aracılık edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının kapsanarak öğretmenin güçlendirilmesini amaçlayan bu çalışmaların etkileri Öğretmenin Sosyal ve Duygusal İhtiyaçları: SOYAÇ Modeli alt teması altında anlaşılmaya çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmalarla öğretmenlerin streslerinin yıkıcı etkilerini azaltılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmalarla öğretmenleri güçlendirerek tükenmişlik duygularının öğrencilere yansıtmaları engellenmeye çalışılmıştır. Çünkü tükenmişlik duygusu yaşayan öğretmenlerin diğerleriyle bağları zayıflar, yaşam doyumları azalır ve mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmekte zorlanırlar. Tükenmiş öğretmenler genellikle mesleği bırakırlar ya da devam etmek zorunda kaldıklarında bu durum eğitim ortamının sağlıksız bir hale gelmesine sebep olur. Öğretmenler SOYAÇ'ın sunduğu psikososyal destek çalışmalarının kendilerini hem mesleki hem de kişisel açıdan geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenin mesleğini yapabilmesi ve tükenmişlik duygusu yaşamamak için desteklendiği güvenli bir çevrede olması önemlidir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerini kapsamaya çalışan öğretmenlerin, proje boyunca birçok kaynağının oluştuğu anlaşılmaktadır. Sürekli stres yaratan durumların ortaya çıkabildiği öğretmenlik mesleğinde özellikle pandemi süreci boyunca öğretmenlerin kendi hayatlarının stresiyle birlikte öğrencilerin de streslerini kapsamaya çalışmış olduğu görülmektedir.

Öğretmenin öğrencinin psikososyal ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için öncelikle kendisinin psikososyal ihtiyaçlarının karşılanmış olması gerekmektedir. Proje boyunca her zaman ön planda tutulan öğretmenlerin, fikirlerini ve deneyimlerini paylaşabileceği, söylediklerinin dikkate alındığını hissettiği bir ortamın iyi oluşlarını desteklemekle

birlikte mesleki doyumunu da artırdığı görülmektedir. Öğretmenler proje süresince çözümü olsun ya da olmasın diğerleri tarafından dikkate alınmış olduklarını hissettiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin görülebilir ve duyulabilir olduğunu dolayısıyla da kapsanıyor olduğunu hissetmesi, bu deneyimin içselleştirilerek öğrenciler için de aynı ortamı yaratmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenin kendi duygularına alan açmasının öğrencilerinin duygularına alan açabilmesinde belirleyicidir. Süreç boyunca öğretmenleri destekleyen çalışmaların öğretmenin iyi oluşunu desteklediği ve öğretmenin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak konusunda başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yapılan çalışmalarla birlikte kapsanma deneyimini yaşadıkları ve öğrencilerine karşı da daha kapsayıcı bir yaklaşım geliştirdikleri düşünülmektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerini yeterince kapsayabilmesi, öğrencilerin öğrenmelerini engelleyebilecek dürtüsel davranışları üzerinde olumlu etki yaratması açısından da oldukça değerlidir (Buss vd., 2015).

Buradan yola çıkılarak, öğretmenlerin kendi iyi oluşlarının öğrencileriyle güvenli bağ kurabilmesinde (Jennings ve Greenberg, 2009) ve öğrencilerinin birbirleriyle olan ilişkilerinde belirleyici olduğu, bu iyi oluş halinin yayılarak olumlu okul kültürüne katkı sağladığı söylenebilir. Okul kültürü içinde bulunan herkesi etkilemesi açısından önemlidir. Çalışanların ve öğrencilerin iyilik hallerini koruyabildikleri bir ortamın oluşturulmasında özellikle okul liderlerinin oldukça önemli bir rolü vardır. Destekleyici bir okul kültürü içerisinde bireyler daha mutludur ve birbirleriyle iyi ilişkiler içerisindedirler. Öğretmenlerin, idarecilerin, okul yönetim kurullarının ve diğer okul personelinin iyi oluşu sağlıklı bir öğretim ortamının belirleyicisidir (Bloom, 1995).

Öğretmenlerin söylemleri incelendiğinde SOYAÇ Modeli ile çalışmanın öğretmenlere kapsandıklarını hissedebilecekleri ve daha efektif bir öğretmenlik için ihtiyaç duyabilecekleri desteği sağlayan bir çok kaynak oluşturduğu anlaşılmaktadır. Çevrimiçi eğitim dönemine geçildiğinde her sınıf rehber öğretmeni için disiplinler arası sınıf ekipleri kurulmuştur. Bu ekiplerde üniversitedeki akademisyenlerin süpervizyonu altında üniversite öğrencileri yer almıştır. Öğretmenlere ekiple birlikte çalışma fırsatının sunulması öğretmenin hem öğrencilerini daha geniş çerçevede tanımasını hem de geniş kapsamlı müdahalelerde bulunabilmesinin yolunu açtığı anlaşılmaktadır. Çocuk bir bütündür ve sosyal bir yapılanma olduğu için içinde bulunduğu çevreden etkilenir.

Dolayısıyla çocukla ilgili olaylar, bağlamında incelenmelidir. Yapılan akran çalışmalarıyla birlikte öğrenciyle birebir iletişim kuran üniversite öğrencileri, çocukların sorunlarını doğrudan çocuklardan dinleyerek onlara alan açmış olmanın yanı sıra, süreçte öğretmenle koordinasyon halinde ilerleyerek öğretmenin çocukla olan ilişkisinde de etkili olmuştur. Çocukların hayatlarına ve ailelerine dair bilgisi artan öğretmen öğrencileriyle önyargılarının etkisinden sıyrılarak empatik bir şekilde yaklaşabilmiş ve bu sayede çocuklara karşı daha çok sosyal adalet duygusuyla hareket edebilir hale gelmiştir.

Bununla birlikte SOYAÇ'ın sunduğu ders dışı faaliyerlerin ve sosyal olanakların öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinin güçlenmesini sağladığı ve öğrencilerin okul bağlılığını arttırdığı Öğretmen Öğrenci İlişkilerinde Güçlendirici Etken Olarak SOYAÇ Faaliyetleri başlıklı alt tema altında incelenmiştir. Bu çalışmalar aynı zamanda öğretmenler için çocuklarla yaptıkları ders dışı aktiviteler aracılığıyla öğrencilerin farklı yönlerini tanıyabilmeleri için bir fırsat sunmuştur.

Öğrenciler için bireysel ve grup olarak sunulan akran temelli terapötik destek çalışmaları sunulmuştur. Bu çalışmaların öğretmenler tarafından da oldukça faydalı bulunduğu anlaşılmaktadır. Özellikle küresel salgın döneminde zor şartlar altındaki öğrencilerin psikolojik dayanıklıklarını artırdığı ve öğrencilerin okulla bağlarını güçlendirdiği ifade edilmektedir. Sınıf rehber öğretmenlerinin, sınıfındaki her çocuğa yeteri kadar ilgi gösteremeyebileceği göz önünde bulundurulursa yapılan akran çalışmaları çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen ve öğretmenin çocuğu okulda tutabilmesini sağlayan önemli bir uygulamadır. Ayrıca öğrencilerin yaşam koşulları ve aileleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olan öğretmenin öğrenciyle ilişkisini desteklemektedir. Özellikle toplumun dezavantajlı kesimindeki ailelerden gelen çocuklara karşı oluşabilecek ön yargılar göz önüne alındığında, yapılan bu çalışmaların ayrımcılıkları azaltmak açısından fayda sağladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin, yapılan çalışmalarla birlikte öğrencilerine daha empatik ve kapsayıcı yaklaşmaya başladıklarını ifade eden söylemleri de bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Travma bilgisine dayalı toplum temelli eğitim uygulamalarının hem öğretmenler ve öğrencileri hem de üniversite bünyesindeki akademisyenler ve öğrencileri için zengin bir kaynak olduğunu ve çok fazla alan açarak mesleki ve kişisel gelişimlerinin desteklendiği görülmektedir. Üniversite temelli toplum çalışmaları hem sahada çalışma

imkanı bulan üniversite öğrencileri için bir fırsat yaratmakta hem de yapılan çalışmalarda kuramların sunduğu işlevsel yaklaşımların pratiğe dökülebilmesini sağlayan nitelikli insan gücünün desteğini sağlamaktadır. Öğretmenler genel olarak süpervizyon altındaki bu üniversite öğrencileriyle çalışmayı çok değerli bulmuş ve onları nitelikli bireyler olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte kişiler arası bazı farklılıkların ekiplerin işleyişlerinde de farklılıklara neden olmuş olduğuna yönelik ifadeler bulunmaktadır. Öğretmenler süreç içerisinde bazı ekiplerin içerisindeki öğrencilerin daha nitelikli olmalarından kaynaklı daha fazla katkı sağlayabilirken bazı gruplardaki öğrencilerin yetersiz bulunduğu ifade edilmektedir.

Disiplinlerarası bir ekiple hareket etmek öğretmenlere kendilerini yetersiz hissettikleri ve başa çıkamayacağını düşündükleri konularda destekleyerek öğretmenlerin yeterlilik duygularını artırmaktadır. Öğretmenler yetkinliğine inandıkları kişilerle bir arada olmanın, kendi yetemediği konularda fikir alabilecekleri kişilerle birlikte olmalarının hem öğrenciler hem de kendi açısından fayda sağladığını ifade etmektedir. Birçok öğrenciyle aynı anda ilgilenmeye çalışan öğretmen için disiplinlerarası çalışan bir ekibin varlığı tamamlayıcı bir destek olmuştur. Öğretmen için öğrenciye müdahale ederken doğru kaynaklara ulaşabilmesi önemlidir. Aynı zamanda kendisiyle ortak hedefleri olan kişilerle bir arada olmanın öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını artırdığı ve iyi oluşlarını etkilediği görülmektedir. Söylemlerde öğretmenlerin bazı durumlarda kendilerini tükenmiş hissettikleri ancak tüm okulla birlikte hareket ediyor olmanın ve bu topluluk içinde kendisinin önemli bir birey olarak tanımlanmasının öğretmeni motive ettiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda, aynı hedef için çalışan insanlarla beraber olmanın öğretmende bir sorumluluk duygusu oluşturduğu ve kendisini de bu sorumluluğu içselleştirerek motive ettiği görülmektedir.

Eğitim uygulamalarının kalitesini artırmak için kurumlar arası iş birliğine dayalı çalışmalar yapılarak sosyal sorunlara teorik ve pratik bir ortaklaşmayla çözüm üretilmeye çalışılmalıdır (Bademci vd., 2015). Öğretmenler yapılan tüm uygulamalar sonucunda, projenin oldukça geliştirici ve faydalı olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler özellikle Covid-19 salgın sürecinde çocukların eğitime dahil olmalarının önündeki sosyo-ekonomik yetersizlikler sebebiyle öğrencilerin okulla ilişkilerinin zayıflama eğilimi gösterdiğini ve çocukları desteklemek konusunda yetersiz kalındığını ifade etmektedir.

SOYAÇ bu süre zarfında teknolojik yetersizlikleri gidermek için çeşitli kurumlarla koordinasyon sağlayarak destek verilmesini sağlamaya çalışmıştır. Aynı zamanda süreç boyunca öğrencilerin okula devamlılıklarının önündeki engeller, okul personelleri ve SOYAÇ ekipleri tarafından takip edilmeye çalışılmış ve gerekli kurumlar bilgilendirilerek harekete geçirilmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilere sosyal hizmetlerle birlikte ev ziyaretleri düzenlenmiş ve aileyle iletişimi kuvvetlendirmeye yönelik faaliyetler düzenlenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda SOYAÇ çalışmalarının proje dahilindeki herkes için fayda sağladığı ve fırsat eşitsizliklerini gidermek anlamında oldukça etkili çalışmaların yapıldığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin söylemleri incelendiğinde, tüm öğrencilere ulaşılamamış olunması, süreç içerisinde kurumlardan yeterli desteğin alınamaması ve kurumların sorunlara ilgisiz kalmasıyla açıklanmaktadır. Öğretmenler bu süreçte kurumlar tarafından yalnız bırakıldığını düşünmektedir. SOYAÇ'a dair yaptığı tüm olumlu söylemlerin yanı sıra kurumlara karşı olan bu düşüncenin öğretmenler tarafından, koordinasyonu sağlamaya çalışan SOYAÇ'a atfedildiği görülmektedir. Sürecin belirsizliği ve yaşanan sorunlar karşısında yetkili kurumların kapsayıcılığının hissedilmiyor oluşunun, kişileri geniş bir şemsiye altında kapsamaya çalışan ve idealize edilen SOYAÇ'a atfediliyor olması beklenmedik değildir.

BÖLÜM 5. SONUÇ

Araştırmanın yürütüldüğü okul, okul terkinin oldukça yüksek olduğu ve sosyo ekonomik seviyenin düşük olduğu bir okuldur. Yürütülen SOYAÇ projesiyle birlikte öğretmenler ve gönüllü birçok kişinin bulunduğu bir ekiple birlikte özellikle güvensiz bağlanması olan ve travmanın yarattığı etkilerle başa çıkmakta zorlanan çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanabildiği ve kapsanabildiklerini hissettikleri güvenli bir okul ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. Travmanın zihin ve beden üzerinde yarattığı olumsuz sonuçların hem öğretmen öğrenci ilişkisini hem de okula aidiyet hissinde belirleyici olduğu bilinmektedir. Okuldaki bağlanma figürü olan öğretmenin öğrenciyle olan ilişkisinin öğrencinin hayatının ileriki zamanlarında kritik bir öneme sahiptir çünkü çocukluk çağındaki ilk bakım verenle olan güvensiz bağlanmanın öğretmenle kurulan ilişki üzerinden değiştirilmesi mümkündür. Ancak öğretmenin bunu yapabilmesi için sosyal ve duygusal yeterlilikleri ve iyilik hali sağlanmalıdır.

Özellikle pandemi döneminin belirsiz ve tehdit edici ortamında tetiklenen sinir sistemi kişilerin yaşadığı çaresizlik duygularıyla birlikte travmatize edici bir etkiye sebep olmaktadır. Bu sürede kendi yaşadığı stresle birlikte öğrencinin ve ailelerinin yaşadığı stresle de karşılaşan öğretmen için stresin etkileriyle baş etmek oldukça zorlayıcı olabilmektedir. Öğretmenin durumun etkileriyle başa çıkabilmesi için psikolojik esnekliğinin artırılması gerekmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucu SOYAÇ Modeli ile deneyimlenen travma bilgisine dayalı eğitim uygulamalarıyla öğretmenlerin kişisel, mesleki ve kişiler arası ilişkilerde kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Proje süresince farklı disiplinlerden gönüllü insanlarla bir ekip halinde çalışan öğretmenlerin kendilerini güvenli ve destekleyici ilişkiler içinde görmelerinin iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencileriyle ilişkilerinde daha kapsayıcı olabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin ve çocukların ders dışında üniversite öğrencileriyle bir araya geldikleri aktivitelerin hem öğretmen öğrenci ilişkilerini güçlendirdiği hem de öğrencileri ve öğretmenleri de bireysel düzeyde destekleyici olduğu ifade edilmiştir.

Proje boyunca sürekli olarak öğretmenlerle koordinasyonun sağlanmasının ve öğretmenlerin ön planda tutulmasının zaman zaman öğretmenin iş yükünü arttırdığı fark

edilmekle birlikte, öğretmenin tüm süreçte aktif rol oynamasının ve alınan tüm kararlarda söz hakkının olmasının öğretmenin projeye aidiyetini artırdığı görülmektedir. Öğretmenlerin kendi fikir ve önerilerini rahatlıkla sunamadıkları ve kendilerini güvende hissetmediği olumsuz bir okul iklimi içerisinde, aidiyet hissi yaşayamayacağına ve dolayısıyla mesleğini gerçekleştiremeyeceğine inanılmaktadır. Hiyerarşik bir düzenin bulunmadığı ve tüm okul çalışanlarının bir arada paylaşım yapabildikleri ortamlara sahip olabilmenin kişiler arası ilişkileri geliştirdiği görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan psikososyal destek çalışmalarında öğretmenler hem bilinçli farkındalık uygulamalarıyla "şimdi ve burada" olma halini deneyimleyebilmişler hem de güvenli bir ortamda ve güvenli ilişkiler içerisinde kendi duygu ve düşüncelerini ifade ederek grup içerisinde kapsanma deneyimini yaşamışlardır. Öğretmenler bu destek çalışmalarının kendileri için oldukça besleyici olduğunu ve kendi öz bakımlarını desteklediği ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu deneyimleri bireysel yönde gelişimlerine katkı sağlamakla birlikte süreç içerisinde öğrendikleriyle birlikte öğrencilerine yaklaşımlarında da farklılaşmalara yol açmıştır. Öğretmenler hem kendi iyi oluşlarının öğrencilere yansıdığını hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını görebilmek noktasında katkı sağladığını belirtmektedir. Kendi sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının farkında varan ve kendisiyle bağ kurabilen öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik duyarlılıklarının arttığı görülmektedir.

Özellikle pandemi dönemiyle birlikte öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinde belirleyici olan fırsat eşitsizliği konusunun çok ciddi bir problem teşkil ettiği görülmektedir. Öğrencilerine ulaşmak konusunda kurumların destek sağlamakta yetersiz kaldığını düşünen öğretmenler, kendilerini bu sorunla başa çıkmak konusunda yalnız bırakılmış hissetmektedir. Aynı zamanda bu durumun, fırsat eşitsizliklerinin çocukların güvenli bağlar kurabilmeleri ve sosyal duygusal ihtiyaçlarının karşılanması ihtimalini ortadan kaldıran çok ciddi bir problem olduğu tekrar gözler önüne sermektedir. Öğretmenler, SOYAÇ tarafından yürütülen disiplinlerarası çalışmaların "fırsat eşitsizlikleri'nin giderilmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

5.1 Katkılar, Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma okul terkinin çok yüksek olduğu bir okulda öğretmenlerin SOYAÇ Modeli ile travma bilgisine dayalı yürütülen eğitim uygulamalarından kazanımları ve bu kazanımların etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Okullarda travma oldukça yaygındır ve travmayla temas eden herkes travmanın etkilerine açıktır. Literatürde okullarda travmaya karşı yaklaşımla ilgili çalışmalar bulunmakla birlikte bu çalışmalar genellikle öğrenci ve öğrencinin iyi oluşu ile ilgilidir. Literatürde travmatize yaşantıları olan öğrencilerle her gün bir arada olan öğretmenlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının çalışıldığı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmada öğretmenlerin özellikle travmatize edici bir süreç olan Covid-19 döneminde yaşadığı zorluklarla başa çıkabilmesinde etkili olan kaynaklar anlaşılmaya çalışılmış ve öğretmenin sosyal duygusal yönden desteklenmesinin öğretmenin iyi oluşu üzerindeki etkileri çalışılmıştır. Tüm öğretmenler bağlanma temelli yaklaşımla yürütülen çalışmaların, güvene dayalı ilişkiler yoluyla sosyal ve psikolojik destek aldıklarını hissettikleri ve hem empati kurabildikleri hem de güvende hissettikleri bir alan yaratılmasında katkı sağladığını doğrulamışlardır. Bu çalışmanın ilgili literatüre katkı sunacağı ve gelecek çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın pandemi döneminde yürütülmüş olmasında dolayı görüşmeler çevrimiçi ortamda yürütülmüştür. Kişilerin fiziksel olarak bir araya gelememiş olması ve katılımcıların kendi kişisel ortamlarından dahil olmaları son anda imkanları el veremediği için bazı katılımcıların dahil olamamasına sebep olmuştur. Görüşme sırasında da teknolojik aksaklıklar dolayısıyla görüşme akışının etkilendiği ve bir katılımcının kişisel sebeplerden dolayı görüşmeden ayrılmak durumunda kaldığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Katılımcıların demografik özellikleri dikkate alındığında katılımcılar arasında yalnızca bir erkek öğretmenin olması travma bilgisine dayalı eğitim uygulamalarının etkilerinin daha çok kadınların deneyimleri açısından yansıtılması bakımından sınırlı olarak değerlendirilebilir. Fakat projenin yürütüldüğü okuldaki öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma grubunun mevcut araştırmanın odağındaki kitleyi temsil eder nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacı her ne kadar objektif olmaya çalışmış olsa da, kendisinin ve görüşmede ikinci araştırmacı olarak bulunan meslektaşının hali hazırda SOYAÇ'ta çalışıyor olması ve daha önceki çalışmalarda da bazı öğretmenlerle bir araya gelerek paylaşım yapmış olmasının öğretmenlerin projeye yönelik cevaplarını etkilemiş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Görüşmelerin, katılımcıların hiç tanımadığı, projeyle ilişkilenmemiş biri tarafından yapılamamış olması katılımcılarının cevaplarının etkilenmiş olabilme ihtimalini ortadan kaldıramamıştır.

Pandemi döneminde travma bilgisine dayalı yürütülen eğitim uygulamalarının özellikle toplum temelli olmasının hem öğretmen ve öğrenciler hem de bu sürece dahil olan herkes için olumlu yönde etkileri olduğu görülmüştür. Disiplinlerarası çalışmaların yürütüldüğü ve birçok insanın gönüllü olarak bulunduğu SOYAÇ projesiyle öğretmenlerin kendilerini sosyal-duygusal açıdan desteklenmiş ve yeterince kapsanmış hissettikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin de belirttiği üzere bu iyi oluş hali öğrencilerle kurdukları ilişkileri doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerle ilgili yapılabilecek her iyileştirmenin çocuklar üzerinden doğrudan etkisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sosyal ve duygusal açıdan desteklenebilecekleri ve bu desteği içselleştirebilecekleri ortamlara ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yönetimde ve alınan kararlarda etkili olabilmesi öğretmenin aidiyetini belirleyen en önemli faktörlerdendir. Öğretmenler hem kendi streslerini hem de öğrencilerin streslerini yönetmek konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır. Öğrenme ortamlarının oluşabilmesi için hem öğretmenin hem de öğrencinin öncelikli olarak kendilerini güvende hissetmeye ihtiyaçları vardır. Olumlu okul ikliminin oluşturulabilmesi için başta okul liderleri olmak üzere özellikle eğitim konusunda etkili kurumların okul ortamlarını desteklemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencileriyle ve okulla olan ilişkilerinde zaman zaman yaşadıkları stresle başa çıkmakta zorlanmakla birlikte uygun öz bakım stratejileriyle psikolojik dayanıklılıklarının ve dolayısıyla çalışma motivasyonlarını koruyabildikleri görülmektedir.

Öğretmenler her gün çocuklarla en uzun süre ilişki içerisinde olan kişidir ancak öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak konusunda yetersiz kaldığı durumlar olabilmektedir. Öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yeterli kaynaklara sahip olmayabildiği görülmektedir.

Üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlerin daha çok akademik bir eğitim almaları öğrencileriyle de akademik ağırlıklı bir ilişki kurma yaklaşımında olmalarına sebep olmaktadır. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarında daha fazla psikoloji bilgisine yer verilmesi ve öğrenmenin nörobiyolojik temelleri üzerine öğretmenlerin daha fazla bilgi birikime sahip olması gerekmektedir. Bu şekilde öğretmenler olumsuz çocukluk yaşantılarının okullardaki etkilerine dair farkındalıkları artacaktır. Aynı zamanda da kendi sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlı olabileceklerdir. Yapılan çalışmaların başarısındaki en etkili faktörün sisteme bütüncül olarak yaklaşmaktan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Travma yayılma özelliği olan bir toplumsal sorundur. Dolayısıyla travmayla teması olan herkes için uygun kapsayıcılığın sağlanması önemlidir.

Öğretmenlerin özellikle farklı alanlarda özelleşmiş birçok insanla bir arada olmasının kendisini yetersiz gördüğü konularda destekleyebilmesinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Okulların çocukların ruh sağlığını koruyacak kaynaklara ve bilgi birikimine sahip olmaması durumunda, psikososyal müdahalelerin sağlanması ve uygulanmasının değerlendirilmesi olası değildir. Bu yüzden üniversitelerde öğretmen adaylarının eğitimlerine bu yönde ağırlık vermenin dışında, hizmet içi eğitimlerle ve okullara sağlanan kaynakların artması yoluyla öğretmenlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını kapsamaları için destek verilmeli ve bu eğitimlerin denetimleri yapılmalıdır.

Bununla birlikte okulların travmaya duyarlı hale gelebilmesi için yalnızca öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının değil, toplumun tamamının katkı sunabildiği bütüncül bir yaklaşıma geçilmesinin önemi bu çalışmayla birlikte tekrar ortaya çıkmıştır.

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.

EK 2. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

…../……/20…

Covid-19 Salgın Sürecinde Travma Bilgisine Dayalı Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Odak Grup Görüşme Yöntemiyle Öğretmenlerle Değerlendirilmesi: SOYAÇ Örneği

Tez Çalışması

Sizi, Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisansı/Beden Psikoterapisi Sertifikalı Programı öğrencisi Buse Kaya tarafından Doç. Dr. H. Özden Bademci'nin danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezi kapsamında "Covid-19 Salgın Sürecinde Travma Bilgisine Dayalı Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Odak Grup Görüşme Yöntemiyle Öğretmenlerle Değerlendirilmesi: SOYAÇ Örneği" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz dilediğiniz zaman bizimle iletişime geçebilirsiniz.

Bu çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim döneminde, Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar İçin Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin (SOYAÇ), okul terk oranın çok yüksek olduğu bir ortaokulda yürüttüğü travma bilgisine dayalı okul temelli toplum çalışmalarının etkilerinin öğretmenlerle değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir. Odak grup görüşme yöntemiyle yapılacak olan çalışmamız, imkanlar dahilinde Skype ya da Zoom uygulamalarından görüntülü görüşme şeklinde yürütülecektir. Yaklaşık 90 dakika sürmesi planlanan görüşme ortak bir şekilde belirlenen gün ve saatte yapılacaktır. Çalışmada, araştırma amacına uygun olarak size birtakım sorular yönlendirilecektir. Sizlere yöneltilecek sorulara içtenlikle cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır, rahatsız hissettiğiniz herhangi bir soruya cevap vermemeyi tercih edebilirsiniz. Görüşmeler

sırasında ses ve video kaydı alınacaktır. Bu kayıtların dönüştürüleceği transkripsiyon belgelerinde, isminiz belirtilmeyecek olup çalışmada sizi temsilen "rumuz/takma ad" kullanılacaktır. İsminiz yalnızca bu onam formunda yer alacaktır. Elde edilen tüm kişisel verileriniz gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilerek bilimsel yayınlar kapsamında kullanılacaktır.

Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz.

Araştırmacı Psikolog: Buse Kaya

Tez Danışmanı/Süpervizör: Doç. Dr. H. Özden Bademci

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen bu maile, aşağıdaki cümleyi ve altına isminizi ve soyisminizi yazarak geri dönüş yapınız.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Adı-Soyadı:

EK 3. DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME FORMU

Demografik Bilgi Formu

Adı-Soyadı:
Cinsiyeti:
Medeni Durumu:
Doğum Tarihi/Yeri:
Branşı:
Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
Bu okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?

Derinlemesine Görüşme Soru Formu:

1. Covid-19 Salgın sürecinin genel olarak etkileri hakkında nasıl düşünüyorsunuz?
2. Covid-19 Salgın sürecinin sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
3. Covid-19 Salgın sürecinin öğrencilerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
4. Covid-19 Salgın sürecinde SOYAÇ projesine çevrimiçi olarak devam edildi. Projenin çevrimiçi devam etmesi konusundaki duygu ve düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
5. Proje kapsamında yapılan çalışmaları genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Yürütülen çalışmaların öğrencilerinize etkileri olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nasıl?
7. Projenin öğrencilerin derslere katılımlarına (fiziksel katılım ve derse katılım) etkisi oldu mu? Olduysa nasıl?
8. Projenin öğrencilerinizle ilişkilerinize etkileri olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nasıl?
9. Projenin öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nasıl?
10. Projenin okul ortamına, okuldaki diğer öğretmenlerle ve çalışanlarla olan ilişkilerinize etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nasıl?
11. Projenin kurumlar arası (kaymakamlık, sosyal hizmetler, STK'lar) ilişkilere etkisi oldu mu? Olduysa nasıl?
12. Proje kapsamında ailelerle yapılan faaliyetler hakkında nasıl düşünüyorsunuz?

13. Projeye dahil olmak sizi ve çalışmalarınızı nasıl etkiledi?
14. Sizlerle beraber çalışmaları yürüten bir sınıf ekibinin olması hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
15. Öğretmen destek çalışmaları hakkında nasıl düşünüyorsunuz? Sizlere katkısı oldu mu? Olduysa nasıl?
16. Beden odaklı çalışmalar konusundaki düşünceleriniz nedir? Diğer grup desteğinden farklı yanları nelerdir?
17. Projenin öğretmenlik mesleğinize etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nasıl?
18. Proje Covid-19'a rağmen devam ettirildi. Devam etmemiş olsaydı okulunuzda eğitim ve öğretim nasıl olurdu?
19. Bu projeyi hiç bilmeyen birine nasıl anlatırsınız?
20. Sizce projenin güçlü yanları nelerdir?
21. Bu projede nelerin farklı yapılmasını isterdiniz?
22. Sizce projenin gelişmeye açık yönleri nelerdir?
23. Konuşulanlar dışında sizin eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Electronic Turkish Studies, 9*(5).

Agrawal, M., Sandhu, D., & Varma, K. (2021). Dimensions of Teacher Effectıveness, Personality & Emotional Intelligence of Science & Humanity Stream Secondary School Teachers. *Ilkogretim Online, 20*(1).

Ainsworth, M. D. (1985). Attachments across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine, 61*(9), 792.

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies, 8*(12).

Aktaş Salman, U., Düşkün, Y. ve Arık, B. M. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Öğretmenler. Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler/

Akyavuz, E. K. (2021). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Kaygılarının Belirlenmesi. *International Journal Of Social Inquiry, 14*(1), 81-112.

Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of vocational behavior, 79*(2), 549-562.

Albayrak Sarı, A., Canbazoğlu Bilici, S., Baran, E., & Özbay, U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 6*(1).

Aldemir, C., & AVŞAR, M. N. (2020). Pandemi Döneminde Dijital Vatandaşlik Uygulamalari. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(5), 148-169.

Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education*, 10(3), 16-25. https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16

Alisic, E. (2012). Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 27(1), 51. https://doi.org/10.1037/a0028590

Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing. *Centre for Education Policy and Equalising Opportunities (CEPEO) Working Paper, (20-15)*, 20-15. 25

Arastaman, G., FİDAN, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(1), 37-75.

Arslan, A. (2021). Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretimle "Öğretmenlik" Yolculuğu: Bir Karma Desen Araştırması. *Eğitim ve Bilim*, *46*(207).

Aşkın, R., Bozkurt, Y. ve Zeybek, Z. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Covid-19 Sosyal Bilimler Özel Sayısı,* 19(37), 304-318.

Aupperle, R. L., Melrose, A. J., Stein, M. B., & Paulus, M. P. (2012). Executive function and PTSD: Disengaging from trauma. *Neuropharmacology*, *62*(2), 686-694.

Aydın, N. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi,* 2(2), 60-71.

Aygün, H. E., & Taşkın, Ç. Ş. (2016). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Önemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1).

Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-38.

Bademci, H. Ö., & Karadayı, E. F. (2014). What makes children want to learn? Working with street children at a university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *159*, 651-655.

Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., & Vural, N. B. (2016). Exploring school exclusion through the perspective of child labourers living in Sultanbeyli, on the periphery of Istanbul, Turkey. *International Journal of Educational Development,* 50, 51-58.

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

Bademci, H. Ö., Karadayi, F. E. ve de Zulueta, F. (2015). Attachment intervention through peer-based interaction: Working with Istanbul's street boys in a university setting. Children and Youth Services Review, 49, 20–31. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.12.019

Bademci, H. Ö., Karadayi, F. E. ve Tekin, U. (2014). University-Community Partnership in Working with Street Children: Accounts Given by Students. *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 134–165. https://hdl.handle.net/20.500.12415/5495

Bademci, H. Ö., Warfa, N., Bağdatlı-Vural, N., Karadayı, E. F., Yurt, S., & Karasar, Ş. (2020). Teachers' perceptions of an attachment-informed psychosocial programme for schoolchildren with social and emotional problems in Istanbul, Turkey: theory & practice. *Journal of Social Work Practice*, *34*(1), 53-65.

Bademci, Ö. Acicbe, (2012). Non-discriminatory and inclusive approaches: A Case Study of Chechen Migrant Children in Istanbul. *American International Journal of Contemporary Research*, 161-199.

Bademci, Ö. H., & Karadayi, F. E. (2013). Working with street boys: Importance of creating a socially safe environment through social partnership, and

collaboration through peer-based interaction. *Child Care in Practice*, *19*(2), 162-180. DOI:http://dx.doi.org/10.1080/13575279.2012.759538

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

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covıd-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 5(2),368-397.

Bennett, D. J., & Fisch, A. A. (2013). Infusing Coteaching Into the General Education Field Experience. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, *3*(1), 18-37.

Bion, W. R. (1962). *Learning from Experience.* London: Heinemann. (Reprinted London: Karnac, 1984).

Bloom, S. (1995). Creating sanctuary in the school. *Journal for a just and caring education*, 1(4), 403-433.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (1. Baskı). Londra: Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd),* 6(3), 112-142. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3, 77-101. Broom, C., & Murphy, S. (2015). Social studies from a holistic perspective: A theoretical and practical discussion. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(1), 109–119.

Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2019). Shifting teacher practice in trauma-affected classrooms: Practice pedagogy strategies within a trauma-informed positive education model. *School Mental Health,* 11(3), 600-614.

Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2003). Challenges and suggestions for safe schools. *The Clearing House*, *76*(3), 160-164.

Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, *Issues and Ideas*, 79(1), 55-60.

Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 13-24.

Bulut, S. (2021). COVID-19 pandemisinde salgın travması ve travma sonrası büyüme. *Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Pandemisinin Doğru Yönetimi Konusunda Eğitilmesi ve Normalleşme Sürecine Katkısının Sağlanması Proje Kitabı, 8-19 Haziran 2020*.

Buss, K. E., Warren, J. M., & Horton, E. (2015). Trauma and Treatment in Early Childhood: A Review of the Historical and Emerging Literature for Counselors. *Professional Counselor*, 5(2).

Büyükalan- Filiz, S. ve Aydın, E. (2018). The problems of Classroom Teachers: a study based on the experiences of Classroom Teachers. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47(2), 538-565.

Carello, J., & Butler, L. D. (2014). Potentially perilous pedagogies: Teaching trauma is not the same as trauma-informed teaching. *Journal of Trauma & Dissociation*, *15*(2), 153-168.

CASEL (2013). 2013 Casel Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs (Pre-School and Elementary School Edition). http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de
4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf

Centers For Disease Control And Prevention [CDC] (2019). Adverse Childhood Experiences (ACEs) Erişim Tarihi (1 Aralık 2021).

Clarke, N. J., Willis, M. E., Barnes, J. S., Caddick, N., Cromby, J., McDermott, H., & Wiltshire, G. (2015). Analytical pluralism in qualitative research: A meta-study. *Qualitative Research in Psychology*, *12*(2), 182-201.

Cole, C. M., Murphy, H., Rogan, P., Eckes, S. (2013). Indiana's teacher evaluation legislation: Implications and challenges for policy, higher education and professional development. *Education Policy Brief*, 11(3).

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 199-210.

Cooper, J. E. (2007). Strengthening the case for community-based learning in teacher education. *Journal of teacher education*, *58*(3), 245-255.

Corry, M., & Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: A review of the literature. *Research in Learning Technology, 26*(4), 1–12. https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2047.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018*). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik Mesleğinde Yenimodel Arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 189-195.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim,* 4(1), 95-107.

Dağtekin, A., & Zorluoğlu, S. L. (2019). Güncellenen fen bilgisi öğretmenliği lisans programı hakkındaki akademisyenlerin görüşleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, *6*(1), 31-35.

Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID… and beyond. *European Journal of Teacher Education,* 43(4), 457-465.29

Davis, K., Hammett, R., Seagraves-Robinson, T., Christian, D. D., & Low, G. (2021). Social Emotional Learning: A Framework for Practice and Pedagogy. *AI Practitioner, 23*(4).

Degges-White, S. (2020) Zoom Fatigue: Don't Let Video Meetings Zap Your Energy. Some 'cheats' to help you beat Zoom fatigue before it beats you. *Psychology Today.* https://www.psychologytoday.com/us/blog/lifetime-connections/202004/zoom-fatiguedont-let-video-meetings-zap-your-energy

Demir, M., & Bademci, H. Ö. (2016). Suça Sürüklenmiş Bir Gencin Bakış Açısıyla Çocuk Suçluluğu: Olgu Sunumu/Juvenile Delinquency from the Perspective of a Juvenile Pushed to Crime: Case Report. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(1).

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.

Derin Yoksulluk Ağı ve Açık Alan Derneği, (2020). Pandemi Döneminde Derin Yoksulluk ve Haklara Erişim Araştırması: Yerel Yönetimlere Kriz Dönemi Sosyal Destek Programları İçin Öneriler. https://derinyoksullukagi.org/wp- content/uploads/2020/11/Pandemi-doneminde-derin-yoksulluk-ve-haklara-erişim-arastirmasi-Yerel-Yönetimlere-Kriz- Dönemi-Sosyal-Destek.pdf. (Erişim Tarihi: 1.12.2021).

Dias Rodrigues A, Cruz-Ferreira A, Marmeleira J ve Veiga G. (2022) Effects of Body-Oriented Interventions on Preschoolers' Social-Emotional Competence: A Systematic Review. *Front. Psychol.* 12:752930. doi: 10.3389/fpsyg.2021.752930

Dikmen, S., & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies, 7*(2), 78-98.

Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 Pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review,* 105440. DOI: https:// doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440

Dorado, J. S., Martinez, M., McArthur, L. E., & Leibovitz, T. (2016). Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS): A whole-school, multi-level, prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health, 8*(1), 163-176.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432.

Durmuşçelebi, M., Yıldız, N., & Saygı, E. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *7*(12), 8-32.

Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C., & Akkoyunlu, B. (2009). Türk Ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(36), 76-86.

Düzgün, S. & Sulak, S. E. (2020). Öğretmen Adaylarının Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 619-633.

Eckert, Amara R. (2016): Psychomotorische Traumaarbeit - Professioneller Umgang mit dem Unbekannten. In: Holger Jessel und Astrid Kruse (Hg.): Sich bewegen kann doch jeder! 40 Jahre Aktionskreis Psychomotorik e.V. Band 14. Lemgo: Verlag Aktionskreis Psychomotorik, S.23–35.

Elias, M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. Educational Practices Series.

Ergün, M. ve Arık, B. M. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Öğrenciler ve eğitime erişim. Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-veegitime-erisim/. (Erişim Tarihi: 1.12.2021).

Fernando, T., & Bennett, B. (2019). Creating a culturally safe space when teaching Aboriginal content in social work: A scoping review. *Australian Social Work,* 72(1), 47-61. 25

Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of COVID-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, *5*(1).

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, *56*(3), 218.

Furnivall, J., McKenna, M., McFarlane, S. & Grant, E. (2012). Attachment matters for all- An attachment mapping exercise for children's services in Scotland. *Centre for Excellence for Looked After Children in Scotland (CELCIS).*

Gallese, V., Keysers, C., & Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in cognitive sciences*, 8(9), 396-403.

Gazete, R. (1973). Milli eğitim temel kanunu. *Kanun Numarası*, *1739*.

Gewertz, C. (2020). See which states have cancelled spring tests because of coronavirus. *Education Week* http://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2020/03/which_states_have_cancelled_spring_tests_because_of_coronavirus.html. 17 Nisan 2021 tarihinde erişildi.

Gezen, M. O., & Efendioğlu, A. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı Televizyon Kanalı (Eba Tv) Üzerinden Yapılan Uzaktan Eğitime İlişkin

Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(3), 776-791.

Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya Ölçeğinde Öğretmenlerin Saygınlık Statüsü Ve Özlük Hakları. *Milli Eğitim Dergisi, 46*(213), 177-196.

Göksoy, S., & Argon, T. (2014). Debilitating and Invigorating Stress Sources for Teachers at Schools. *Journal of Teacher Education and Educators, 3*(2), 245-271.

Gueldner, B. A., Feuerborn, L. L., & Merrell, K. W. (2020). Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success. Guilford Publications.

Gürler, S. A., & Tekmen, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme. *Başkent University Journal of Education, 7*(1), 158-168.

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27*(2), 13-21.

Güven, M., & Dönmez, B. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(4), 59–68

Güvercin, D., Kesici, A. E., & Akbaşlı, S. (2021). Distance education experiences of teacher-parents during the COVID-19. *Athens Journal of Education,* 1-21.

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), s. 313-330.

Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2006). Student–teacher relationships. In Bear, G. G., Minke, K. M. (Eds.), Children's needs III: Development, prevention, and intervention (pp. 59–71). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., Peters, S., & Carr, M. (2012). *Across the border: a community negotiates the transition from early childhood to primary school.* Centre of Innovation final report to the Ministry of Education.

Hartnell, N. (2010). Multi-disciplinary approaches to pupil behaviour in school – the role of evaluation in service delivery. *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology,* 26, 187–203.

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

Hernandez, T. J., & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling, 7*(4), 256-262.

Honsinger, C., & Brown, M. H. (2019). Preparing Trauma-Sensitive Teachers: Strategies for Teacher Educators. *Teacher Educators' Journal,* 12, 129-152.

Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching and teacher education*, *12*(5), 501-517.

Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(2), 430-437.

https://tedmem.org/download/2021-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=3948&refresh=62548170ba4c31649705328

Hunsaker, S., Chen, H. C., Maughan, D., & Heaston, S. (2015). Factors that influence the development of compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction in emergency department nurses. *Journal of nursing scholarship*, *47*(2), 186-194.

Jakes, S. S., & DeBord, K. (2010). The interface of family, school, and community factors for the positive development of children and youth. *Journal of Prevention & Intervention in the community*, *38*(3), 177-182.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.

Jiang-Yuan, Z., & Wei, G. (2012). Who is controlling the interaction? The effect of nonverbal mirroring on teacher-student rapport. *US-China Education Review*, 7, 662-669.

Juanda, A., Shidiq, A. S., & Nasrudin, D. (2021). Teacher Learning Management: Investigating Biology Teachersâ€™ TPACK to Conduct Learning During the Covid-19 Outbreak. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, *10*(1), 48-59.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.

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

Kavanagh, D. & Bower, G. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research.* 9. 10.1007/BF01173005.

Kaya Durna, D., & Akın Kösterelioğlu, M. (2021). Teacher Views On The Effects Of Distance Education Practiced in The Pandemic Period On Students. *Journal Of World Of Turks/Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, *13*(2).

KırmızıgüL, H. G. (2020). Covid-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(5), 283-289.

Kim, S., Crooks, C. V., Bax, K., & Shokoohi, M. (2021). Impact of Trauma-Informed Training and Mindfulness-Based Social–Emotional Learning Program on Teacher Attitudes and Burnout: A Mixed-Methods Study. *School Mental Health*, 13(1), 55-68.

Kline, M. (2020). *Brain-Changing Strategies to Trauma-Proof Our Schools: A Heart-Centered Movement for Wiring Well-Being*. North Atlantic Books.

Kocabıyık O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 55-66.

Korlu, Ö., Bakioğlu, M. ve Gencer, E. G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim yönetişimi ve finansmanı. Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-verisi-okuryazarligi-yaz-okulu/#egitim-izlemegostergeleri

Krueger, R. A. ve Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (3.baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Küçüker, E. (2018). Üç öykü üzerinden "okul terki": Eğitimsizlik, yoksulluk, ataerkillik. *Eğitim Bilim Toplum*, *16*(64), 94-119.

Lacoe, J. (2013). Too Scared to Learn? The Academic Consequences of Feeling Unsafe at School. Working Paper# 02-13. *Institute for Education and Social Policy*.

Leahy, J., & Wolfe, J. (2021). *Teacher Self-Care: A Guide for Educators* [Doctoral dissertation, Lynn University]. SPIRAL. https://spiral.lynn.edu/etds/365

Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of family medicine and primary care*, 4(3), 324.

Levine, P. A. (1997). *Waking the tiger: Healing trauma: The innate capacity to transform overwhelming experiences*. North Atlantic Books.

Mara, D. (2017). The function of mirror neurons in the learning process. In MATEC *Web Conferences* (Vol. 121, p. 12012). EDP Sciences.

Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 40-60.

Maschi, T., & Brown, D. (2010). Professional self-care and prevention of secondary trauma. *Helping bereaved children: A handbook for practitioners*, 345-373.

meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf (Erişim: 12.12.2021)

Melnick, H., Cook-Harvey, C. M., & Darling-Hammond, L. (2017). Encouraging Social and Emotional Learning in the Context of New Accountability. *Learning Policy Institute.*

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). Milli Eğitim İstatistikleri. http://sgb.meb.gov.tr/

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı [MEB SGB]. (2021). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020/'21. *Ankara: Resmi İstatistik Programı Yayını*.

Minahan, J. (2019). Trauma-informed teaching strategies. *Educational Leadership*, *77*(2), 30-35.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.)

Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and information technologies*, *26*(6), 6699-6718.

Morton, B. M., & Berardi, A. A. (2018). Trauma-informed school programing: Applications for mental health professionals and educator partnerships. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, *11*(4), 487-493.

Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student Barriers to Online Learning: A Factor Analytic Study. *Distance Education,* 26(1), 29-48.

Mutluer, Ö. (2018). Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü: Bir olgubilim çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Niemi, H. M. ve Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352-369.

OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

OECD (2021), Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en.

Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How Can We Improve School Discipline?. *Educational Researcher*, 39(1), 48–58. https://doi.org/10.3102/0013189X09357618

Özaydın Özkara, B., & Çakır, H. (2018). Participation in online courses from the students' perspective. *Interactive Learning Environments*, *26*(7), 924-942.

Pajarianto, H., Kadir, A., Galugu, N., Sari, P., & Februanti, S. (2020). Study from Home in the Middle of the COVID-19 Pandemic : Analysis of Religiosity, Teacher, and Parents Support Against Academic Stress. 12(2), 1791–1807.

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1).*

Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly,* 29(1), 38- 54.

Perry, B. (2006). Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children. In N. Webb (Ed.), *Working with traumatized youth in child welfare* (pp. 27-52). New York: The Guilford Press.

Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2013). *Köpek gibi büyütülmüş çocuk*. (*E.Söğüt, Çev.).* İstanbul: Okuyan Us Yayıncılık.

Perry, B.D. (2006) The Neurosequential Model of Therapeutics: Applying principles of neuroscience to clinical work with traumatized and maltreated children. *Working with Traumatized Youth in Child Welfare.* 27-52.

Perry, D. L., & Daniels, M. L. (2016). Implementing trauma—informed practices in the school setting: A pilot study. *School Mental Health*, 8(1), 177-188.

Pınar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, *10*(2), 461-486. (MEB, 2013)

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, *38*(2), 109-119.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.

Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7-14.

Pişkin, Z., & Parlar, H. (2021). Toplumsal Statü ve Algı Açısından Öğretmenlik Mesleğinin İncelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, *4*(1), 1-28.

Porges SW. (2020). The Covid-19 Pandemic is a Paradoxical Challenge to Our Nervous System: A Polyvagal Perspective. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2):135-138. DOI: 10.36131/cn20200220. PMID: 34908984; PMCID: PMC8629069.

Porges, S. W. (2003). The polyvagal theory: Phylogenetic contributions to social behavior. *Physiology & behavior*, *79*(3), 503-513.

Porges, S. W. (2009). The polyvagal theory: new insights into adaptive reactions of the autonomic nervous system. *Cleveland Clinic journal of medicine*, *76*(Suppl 2), S86.

Pryce, J. G., Shackelford, K. K., & Pryce, D. H. (2007). *Secondary traumatic stress and the child welfare professional*. Lyceum Books.

Record-Lemon, R. M., & Buchanan, M. J. (2017). Trauma-informed practices in schools: A narrative literature review. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *51*(4).

Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative research*, *10*(2), 199-228.

Röhricht, F. (2009). Body oriented psychotherapy. The state of the art in empirical research and evidence-based practice: A clinical perspective. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, *4*(2), 135-156.

Sağdıç, M. (2020). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Genel Kültür Meselesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (43), 1-15.

Schleicher, A. (2018). Valuing our teachers and raising their status. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264292697-en

Schober, P., & Sabitzer, B. (2013). Mirror neurons for education. *INTED2013 Proceedings*, 40-45.

Sevim, N. H. (2008). Odak grup görüşmeleri. *Sosyoloji Notları Dergisi*, (5), 80-85.

Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *7*(3), 65-93.

Shamblin, S., Graham, D., & Bianco, J. A. (2016). Creating trauma-informed schools for rural Appalachia: The partnerships program for enhancing resiliency, confidence and workforce development in early childhood education. *School Mental Health*, *8*(1), 189-200.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, *7*(13), 1785.

Smith, J. Flowers, P. ve Larkin, M. (2009). Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research.

Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, *1*, 100016.

Souers, K. (2018). Responding with care to students facing trauma. *Educational Leadership*, *75*(4), 32-36.

Spilt, J. L., Bosmans, G., & Verschueren, K. (2021). Teachers as co-regulators of children's emotions: A descriptive study of teacher-child emotion dialogues in special education. *Research in Developmental Disabilities*, *112*, 103894.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMSHA). (2017*). Key substance use and mental health indicators in the United States: Results from the 2016 National Survey on Drug Use and Health* (HHS Publication No. SMA 17-5044, NSDUH Series H-52). Rockville, MD: Center for Behavioral Health Statistics and Quality, Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Retrieved from https://www.samhsa.gov/data/

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social psychology of education*, *7*(4), 379-398.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, *15*(4), 327-358.

Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 142-167.

Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri araştırmaları dergisi, 1*(2), 27-47.

Tabak, H. (2019). Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Kuramsal Bakış: Roller ve Sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *17*(2), 370-393.

Taylı, A. (2008). Eğitim Sisteminde Önemli Bir Sorun: Okulu Bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,3(30).

Tedmem (2021). 2021 Eğitim Değerlendirme Raporu.

Tekindal, M., & Şerife, U. Ğ. U. Z. (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı Ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi,* 20(1), 153-172.

Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 25-34.

Terrasi, S., & De Galarce, P. C. (2017). Trauma and learning in America's classrooms. *Phi Delta Kappan*, *98*(6), 35-41.

Thomas, M. S., Crosby, S., & Vanderhaar, J. (2019). Trauma-informed practices in schools across two decades: An interdisciplinary review of research. *Review of Research in Education*, *43*(1), 422-452.

Tüsiad-Erg. (2021). Covid-19 Etkisinde Türkiye'de Eğitim. Https://Tusiad.Org/Tr/Yayinlar/Raporlar/İtem/Download/9623_4b24613 c9a2782de2a007 7fc71309cc1. (Erişim Tarihi: 1.12.2021).

UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse adresinden 17 Nisan 2020 tarihinde erişildi.

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

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development og Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Wall, C. R. G. (2021). Relationship over reproach: Fostering resilience by embracing a trauma-informed approach to elementary education. Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 30(1), 118-137. DOI: 10.1080/10926771.2020.1737292 □5

Wolpow, R., Johnson, M. M., Hertel, R., & Kincaid, S. O. (2009). *The heart of learning and teaching: Compassion, resiliency, and academic success*. Office of Superintendent of Public Instuction (OSPI) Compassionate Schools.

Wolpow, R., Johnson, M. M., Hertel, R., & Kincaid, S. O. (2009). The heart of learning and teaching: Compassion, resiliency, and academic success. Office of Superintendent of Public Instuction (OSPI) Compassionate Schools.

Yavuz, B., & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(1), 120-139.

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).

Yıldız, A. (2013). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. Eleştirel Pedagoji Dergisi, 5(27), 43-50.

Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 8(1), 180-205.

Yıldız, K., Sevilay, Y., & Raşit, Ö. Z. E. N. (2018). Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adayları ve Eğitim Programı: Bir Metafor Çalışması. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, *4*(1), 165-184.

Yıldız, N. G. (2017). Classroom management and student achievement: A study on five elementary classrooms. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 7*(1), 155-183.

Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *3*(3), 59-69.

Yılmaz, K., Şahpaz, O., Demirciler, V. O., Uğur, A., & Mestan, K. (2020). Türkiye'de Öğrenci Devamsızlığı İle İlgili Nitel Bir Araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 9(3), 1440-1460.

YÖK (2018). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretimdairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari adresinden ulaşılmıştır.

Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., Kurt, T., & Olçum, A. (2016). Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü. *Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*, *70*(13), 1-121.

Yüner, B., & Özdemir, M. (2017). Metaforik Okul Algısı ile Okulu Terk Eğilimi Arasındaki İlişkinin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, *37*(3).

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation, 17*(2-3), 233-255.

Zins, J. E., Elias, M. J., & Greenberg, M. T. (2007). School practices to build social-emotional competence as the foundation of academic and life success. *Educating people to be emotionally intelligent*, 79-94.